

基于类型学的汉语作为第二语言的语法研究

Typological Studies on Grammar of Chinese as a Second Language

张赪　李文洁　著

清华大学出版社

基于类型学的汉语作为第二语言的语法研究

Typological Studies on Grammer of Chinese as a Second Language

张　桢　　李文洁　著

清华大学出版社
北　京

图书在版编目（CIP）数据

基于类型学的汉语作为第二语言的语法研究/张赪，李文洁著.—北京：清华大学出版社，2019.10
ISBN 978-7-302-53945-2

Ⅰ.①基…　Ⅱ.①张…　②李…　Ⅲ.①汉语－语法－对外汉语教学－教学研究　Ⅳ.①H195.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2019）第 224412 号

责任编辑：骆　骁
封面设计：常雪影
责任校对：赵丽敏
责任印制：宋　林

出版发行：清华大学出版社
网　　址：http://www.tup.com.cn，http://www.wqbook.com
地　　址：北京清华大学学研大厦 A 座　　**邮　　编：**100084
社 总 机：010-62770175　　**邮　　购：**010-62786544
投稿与读者服务：010-62776969，c-service@tup.tsinghua.edu.cn
质量反馈：010-62772015，zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn
印 装 者：三河市国英印务有限公司
经　　销：全国新华书店
开　　本：170mm×240mm　**印　　张：**11.75　**插　　页：**1　**字　　数：**190 千字
版　　次：2019 年 12 月第 1 版　**印　　次：**2019 年 12 月第 1 次印刷
定　　价：55.00 元

产品编号：084201-01

序　　言

张赪教授的最新力作《基于类型学的汉语作为第二语言的语法研究》将类型学理论与汉语二语习得理论相结合，探索汉语作为第二语言的语法教学，其内容涵盖汉外对比、类型学、二语习得、中介语理论、语言接触和语言演变诸多研究领域，是推动理论研究成果向教学应用转化的一次成功尝试。该书宽广的学术视野，显示出作者驾轻就熟地贯通多领域语言理论向语言应用转化的最新学术追求。

众所周知，类型学研究目前大多局限于理论的探索，虽然汉语类型学领域业已取得了不少研究成果，但鲜有学者将其较为系统地引入汉语作为第二语言的应用语法研究。而汉语作为第二语言的国别化教材及教学设计，迫切需要类型语言学理论转化为国别化汉语教学可操作的应用成果。因此，该研究成果的问世，无疑有助于促进汉语作为第二语言的教学设计及教材研发向国别化方向的发展。

该书的第一个特点，是充分考虑目前域外汉语教学的地域研究需求，将汉外对比的语言集中于周边国家的多语种、亚类型范围。该书类型学对比所涉及的语言包括：汉语、马来语、印度尼西亚语、泰语、蒙古语、日语、朝鲜语、缅甸语、菲律宾语、越南语、老挝语、柬埔寨语，共计 12 种之多。众所周知，周边国家是汉语作为第二语言学习市场最为密集、需求最为旺盛的地区之一，这体现出该书精准的定位选择。该书充分吸纳目前逐步走向成熟的多语种汉外对比成果，将语言对比从传统的双语范围，进一步引向“多语种、亚类型”的全新发展方向。

面向应用准确选点、重点突破，是该书又一特点。中国周边语言有些同属一个语族，而类型学特征用于语族内部略显宏观迂阔，某些内部特征得不到凸显，不太适合这些周边语言之间的对比层次。为此，作者立足于“语言类型组”的视角，集中对比考察中国周边国家的语言在某些语法表征上的共性及个性差异，从中寻找汉语作为二语习得的偏误根源及依据。例如第二章运用类型学和

西非语言对比的研究成果，对比了汉语和东南亚诸语言的量词系统，逐一对比分析汉语和东南亚诸语言个体量词及物的八种主要差异，全面对比上述语言之间的量词在形体参项、维度性及组合性参项、时度参项、信息载体及人工器物等参项之间的语意差异，系统地揭示汉语和东南亚"语言类型图"语言的量词类型及其使用规律。这对于国别化教材编写和教学设计，尤其是国别化语法教学，提供了系统的参考框架。考虑到大多数汉语和母语之东南亚语言背景，这一成果对于语法教学以及教材设计的参考价值尤其突出。

立足偏误追根溯源，有针对性地探求汉语学习者语法偏误背后的类型学成因，是该书的再一显著特点。如该书在"语言类型图"的类型学显著特征之一，是非宾语宾语的补语结构，该书立足于与汉语类型学特征相同的语言和与汉语类型学特征不同的语言对汉语二语学习的影响应也有所不同的假设，通过问卷调查、中介语语料库调查，考察以与汉语同为VO型语言的东南亚语言为母语的学生学习汉语结果补语和趋向补语的特点，发现他们表现出有别于其他地区学生的突出特点。其中重点考察了"到、起"的习得情况，指出东南亚学生在习得结果补语和趋向补语，但误加偏误比较明显，而且，跨学生族语出现遗漏偏误。这种差异可以从两组语言的类型学特征——核心结构模式与否得到解释。这就从类型学的高度提升说服力地解释了汉语结果补语习得的国别偏误规律的成因。这一方面为国别化教材设计提供了可靠的参考框架，也指出十分针对性地设计教学内容和教学方法。

本书的贡献至少包含以下两个层次。首先，通过"语言类型图"对比，提出了其他语言量词、补语以及"给"等方面的相关变量的分析范围，从其他语言获得的相关平行语法从类型学对比框架，再选了我们看清汉语的语法在"语言类型图"中所处的类型学光谱中的位置，从而进一步深化汉语自身类型学特征规律的认识。一般的类型学研究仅止于此，但该书进一步观察拓展延伸至二语习得、中介语理论，有针对性地探求解读汉语作为第二语言教学与学习的规律，这种从理论研究向应用研究的转变，不仅得益于作者汉语类型研究丰富的积累，也得益于其对汉语应用研究的观察与积累，书中丰富的材料支撑很好地说明了这一点。其中许多问卷和语料库统计数据来自不同国家的汉语学习者，对于不同母语者出现的汉语学习偏误进行数据统计，然后立足于其母语跟汉语之间在语法项目上的类型学差异，从多层次分析其偏误的类型并解

释其背后的类型学成因，让读者对汉语习得可能出现的偏误和困难不但知其然，而且知其所以然。这正是汉语国别化教学设计所需要的关键信息，因为它宏观地说明了汉语作为第二语言学习的难点所在。从这个角度来看，该书不仅有助于拓展汉语类型学研究的视野，而且有助于推进汉语作为第二语言的国别化教学设计。

本人长期关注汉语语言学理论与应用研究的转化。张赪教授在其语言学研究走向深入之际，不失时机地由应用领域拓展其研究视野，致力于推动理论成果向应用研究的转化。实际上也在提醒我们，汉语研究从传统的双语对比，向"语言类型学"的多语种、跨类型语言对比时代已经来临。多语种、国别化研究在提出新的挑战的同时，也提供了新的机遇。期待有更多有识之士的共同努力之下，学界能做出更多理论与应用相融合的创新成果，在汉语作为第二语言研究的百花园中，结出丰硕的应用之果。

书稿付梓，应邀作序。虽力有不逮，但鉴于此书新见迭出，启发颇多，亦乐意见之，愿与读者分享之。

[illegible]
2019年9月30日
于厦门大学

目　　录

第一章　类型学与二语语法研究概述

第一节　类型学概述

语言类型学是语言学的一个分支，类型学研究是从跨语言的角度观察人类语言，通过跨语言比较寻找或验证语言共性，再从语言共性的视野更透彻地认识和揭示具体语言的特点。现代语言类型学自 20 世纪 60 年代发端以来，经半个多世纪的发展，产生了丰富的成果，逐渐成为当前语言学领域中影响最深远广泛的语言理论之一。类型学提出了若干重要的语言特征，以这些特征为参项进行跨语言的调查与研究，在此基础上，无论是对这些特征的认识还是对世界语言的共性与个性特征的认识都比以往深刻得多。这些重要的类型学特征很多既是汉语的特点，也是汉语二语教学中的重点和难点，如量词、结果补语（连动结构）、使役句等。本研究将结合类型学的研究成果来讨论这些汉语二语教学的重点和难点。

以跨语言对比的深入研究以及类型学研究的丰富成果为基础，近些年来，类型学又在区域类型学、语义地图学等理论研究上有很大突破。这些研究为汉外对比、汉语二语教学研究带来了新的视角，本研究在这方面受到很大启发，下面重点介绍这两个方面。

一、东南亚语言区域类型学特征研究

语言区域（linguistic area）是指在一个有着不同语系（语族）的语言的地理区域里，没有任何亲属关系的语言在结构上因紧密和持久的接触而呈现出了一致性。

中国南部及东南亚地区，Enfield（2001、2005、2006）称为“Mainland Southeast Asia”（亚洲大陆东南部），地理上指的是越南、柬埔寨、老挝、泰国、缅甸、马来西亚半岛、印度东北部地区、孟加拉国、中国南部及西南部的广大地区。Enfield（2005）指出过去两千年的移民、政治上的大变动、社会文化的接触和

汇聚等，导致这个地区成为一个印度文化圈和汉文化圈相结合的区域，社会文化上显示了既相互区别又相互渗透的特点。中、印文化对这个地区的影响体现在宗教、政治、经济、社会生活方式等方面。东南亚是一个语言状况非常复杂的地区，有着不同系属的几百种语言，而被广泛承认的语言至少属于五个不同语系，即汉藏、台-卡岱（侗台）、南亚（孟-高棉）、苗瑶及马来-波利尼西亚（南岛）语系，这些语系中也包括了缅甸、柬埔寨、中国（指南方部分地区及西南地区）、老挝、泰国及越南等国家的官方语言和民族语言。地域内悠久的历史、文化及语言的亲密接触，导致这个地区产生了语言的相似性，形成了一个庞大的语言区域。一个例子可以说明该地区的语言系统上的相似性相当明显，属南岛语系的占语（Cham）、属孟-高棉语系的高棉语和属台-卡岱语系的老挝语这三种不同系属的语言在元音系统上很接近（Enfield，2005）。可以说亚洲大陆东南部语言产生变异现象，东南亚语言之间因语言结构上的广泛扩散而导致它们有大量的共享语法结构，语音、语义也有很多相似之处，从整体类型到具体类型都有体现。就因为如此，这一地区受到了语言学界长期的关注，成为一个著名的语言区域（linguistic area）。已有大量成果专门研究亚洲大陆东南部语言区域特征，代表性的研究有（转引自 Enfield，2005）：Henderson（1965）考察了东南亚语言的语音体系及词态学；Matisoff（2004）研究了语义类型方面；Clark（1989）研究了句法方面的相似性；Bisang（1992）及 Enfield（2003）研究该区域动词语法化路径的共性，Enfield（2005）概述了东南亚语言形式特征等。

对亚洲大陆东南部语言区域不同语言所共享的特征，学界有共同认识，Enfield（2001）将其概括如下：第一，缺少格标记或者同指指称；第二，对语句的理解主要依赖于语境和语序，省略现象常见；第三，具有量词结构；第四，具有连动结构；第五，在语音系统上，声调是重要的组成部分；第六，辅音韵尾有严格的限制，只有一部分辅音能出现在韵尾的位置上。

语言区域的形成是长期的语言接触造成的。在同一时间、同一地区有超过一种的语言在使用，就会出现语言间的接触，语言由于接触而可能出现变化，以往认为词汇是最易因语言接触发生变化的，而语法系统则很难受到语言接触影响，但近年来的研究表明语言的所有要素都可以因语言接触而发生变化，语音系统、形态系统、句法、语义都可能受到影响。近年来对于世界著名语言区域内语言特征的调查描写都证明了这一点，这方面的研究可参看 Thomason（2001）、

Aikhenvald & Dixon (2001)、Hein Bernd & Kuteva Tania (2005)。从后面第二章、第三章对亚洲大陆东南部语言区域的语言特征的介绍中也可看到这一点。语言接触中语言接触双方会因交际需要而形成一个语言社团，如果该社团选择一方的语言进行交际，这样对另一方来说就会有一个不断学习和接近第二语言的过程，而在使用第二语言的过程中会带进其母语的特征，这一过程虽不同于真正的二语学习，但有很大相似性，其语言可以看成一种特殊的中介语，而为交际的方便，交际双方都可能使用这种特殊的中介语。以中介语和第二语言习得的一些理论观察和解释语言接触中的一些语言变异或语言演变，也是近年来语言接触研究有新的发展的一个方面。

二、语义地图模型的相关概念

语义地图模式（semantic map model）或称为“心智地图”（mental maps）、“认知空间”（cognitive space）、“认知图”（cognitive maps）是近十年来语言类型学领域兴起的一种重要方法和工具，也是一种建立在跨语言比较基础上的研究语言多功能形式关联模式的新工具，其研究对象为多功能语法形式（multifunctionality）。“多功能形式”，指语言中某个编码形式（词汇形式、语法成分、语法范畴以及结构式）具有两个或两个以上不同而相关的功能。语义地图的主要目标是通过跨语言比较来揭示人类语言多功能模式的变异和普遍特征，特别是不同的多功能变异模式背后的跨语言规律性。M. Haspelmath（2003）对语义地图理论有系统阐释，近年来汉语语法学者对此理论多有介绍和运用，本节主要参考张敏（2010）、吴福祥（2011）介绍语义地图理论及语义地图的几个重要概念：

概念空间（conceptual space）是通过跨语言比较建立起来的普遍的语义空间，是语言中特定编码形式诸如词汇语素、语法语素的不同功能及其相似关系构成的几何性概念网络。概念空间中存在一系列的节点，而节点之间由线段相联。所谓的节点代表不同的功能（或语义），而线段表示功能之间的直接关联。概念空间中的不同功能的区域位置及连接方式具有跨语言的普遍性，所有语言都是将其相关编码形式的不同功能放在同一概念空间之上。

语义地图（semantic map）与概念空间不同，语义地图是针对特定语言而言的，它是特定语言相关编码形式的多功能模式在概念空间上的实际表征，体

现的是不同语言对同一概念空间的不同切割方式。我们可以在概念空间上绘出某种具体语言的编码形式的语义地图。

邻接性要求（contiguity/adjacence requirement）也可以理解为“语义地图连续假设”，具体来说就是多功能形式的不同功能在概念空间中必须连接。反映在具体语义地图上则是，任何一个语言中相关编码形式的若干功能必须占据概念空间内的一个邻接区域。

张敏（2010）指出，展示在语义地图中的那些功能应是系统的、普遍的，反映了人类语言在概念层面的共性。而这种反映是建立在蕴涵共性（implicational universal）之上的。蕴涵的概念来自逻辑学，如果有现象 P 就一定有现象 Q，而有现象 Q 不一定有现象 P，那么就说现象 P 蕴涵了现象 Q。著名语言类型学家格林伯格把这种蕴涵规则应用于研究语言中某些现象之间的相互联系，他发现，如果语言中存在某一种语言现象，则一定会存在另一种语言现象，反之不然。语言中具有这种蕴涵关系的共性就是蕴涵共性。

第二节　类型学视野的二语语法研究概述

类型学理论用于二语习得与教学研究，主要是用于验证第二语言学习的预测效度，从类型学视角解释中介语特征，并尝试揭示语言类型学规律与语言习得规律之间的关系。从 20 世纪七八十年代，类型学研究成果就被引入二语习得与教学研究领域。Comrie、Eckman、Ramat 等学者的研究将类型学中“蕴涵共性”“标记性”“语法层级”等核心理论以及一些具体的类型学研究成果运用到二语习得研究领域，在二语习得顺序、习得难点的预测和解释等方面取得突破性进展，如 Keenan and Comrie(1977)、Hawkins（1987）、Eckman（1977、1991）等。孙文访（2012）曾总结了语言共性和二语习得的关系研究，认为二者之间的交流互动主要体现在两个方面：第一，语言类型学中概括出的语言共性及其变异形式可以为二语习得研究提供理论依据，为预测二语习得中的各种现象提供新的视角和参项，提升二语习得及中介语研究的理论高度；第二，学习者的语言可作为语言类型学研究的样本，二语习得的过程可为语言类型学提供一个潜在的窗口，也可以作为语言共性研究和语言类型变异趋向的试金石，对习得过程的考察可使我们对语言的本质和人类的认知有更多了解。

可以看到，类型学在与二语习得研究相结合的开始阶段，研究的重点在讨论类型学研究与二语习得研究结合的可能性和理论意义，主要成果偏重以二语习得与教学的实证研究验证类型学得出的语言共性。随着研究的深入，这一理论如何与二语教学的应用研究相结合、这一理论在该应用领域的长处与局限就是研究者将会触及和探索的问题了。Mouton de Gruyter 出版社 2003 年出版了 Anna Giacalone Ramat 主编的《类型学和二语习得》（*Typology and Second Language Acquisition*）一书[①]收录了 11 篇运用类型学研究二语习得的文章，这些文章多以十分具体而细致的二语习得个案研究为主，集中了近期语言类型学家在二语习得领域的种种探索，反映出类型学视野的二语习得研究正走向深入和成熟。

不少汉语学界的学者也意识到语言类型学对二语习得研究的重要性，朱永平（2004），尹洪山（2004、2005），张铭涧（2012），孙文访（2012），王勇、周迎芳（2014）等对国外运用类型学理论研究二语习得的成果特别是 20 世纪的探索有详细评介。朱永平（2004）、尹洪山（2004、2005）认为语言类型学的标记关系是影响二语习得顺序的一个重要因素，学习者通常先习得无标记或标记度较低的语言项目，然后才会习得有标记或标记度较高的项目，这种自然习得顺序应该应用于课堂教学中。朱永平（2004）还运用语言类型特征解释了美国学生习得汉语声母的难度等级，指出这个等级不一定是来自第一语言和第二语言的不同，而是来自某个形式在第一语言和第二语言中的语言特征的不同。一旦第二语言习得者的难点被预测到，设计适宜的教学法就会有助于学生克服难点，尽快掌握所学语言。张铭涧（2012）指出类型学中的“蕴涵共性”“标记理论”“语法层级”理论在二语习得研究领域中产生了巨大的影响，大量实证研究运用这些理论对中介语语音、句法的习得进行预测和阐释，结果发现，类型学共性对二语语音、句法习得的顺序和困难有较高的预测效度。王勇、周迎芳（2014）虽然认同语言类型学和二语习得之间的互动是理论和应用的关系，但同时认为还有很多问题有待解决：一方面，语言类型学中很多现象有待在二语习得研究中去验证，目前已有的研究只是语言系统中极小的一部分，如关系从句、屈折变化形态、小句连接等；另一方面，不能过分夸大语言类型学对二语习得研究的作用，因为语言类型学只能解决其中的一部分问题，更多的问题还需要

① 本研究中以 Ramat（2003）代指此书。

类型学理论及其他理论互相补充、共同解决。孙文访（2012）从语言类型与第二语言习得的互动、基于语言共性的中介语研究、蕴涵共性与第二语言习得顺序，以及类型标记性与学习难点的预测四个方面对国外影响较大的、基于语言类型学的二语习得研究成果进行介绍，以期为国内汉语习得研究提供理论借鉴。前述几篇文献主要是从理论上探讨类型学运用到二语教学研究领域的意义，而且就我们所查阅的文献，在类型学引入二语教学研究领域初期，这类研究更多的是见于英语教学领域。近几年随着汉语类型学研究的深入，汉语的诸多具有类型学意义的语法特征被揭示出来，汉语本体研究成果的丰富也推动着汉语二语教学研究的发展，集中出现了一批运用类型学研究汉语二语语法习得的成果。

林华勇、吴雪钰（2013）以普通话多功能词“到”的习得顺序为例，探讨跨语言比较背景下的语义地图模型在二语习得研究中的运用，论文分别绘制了普通话、日语、朝鲜语和越南语中“达至”义语素的语义地图，在此基础上，对日、韩、越三国留学生普通话“到”的习得顺序进行观察和比较，找出习得难点并做出解释。孙建华（2014）对英、俄、韩三种母语背景汉语学习者的汉语关系从句习得进行了实证研究。李昱（2014）重点考察汉语学习者所使用的和与格标记相关的双及物变异形式、与兼语构式相关的双及物变异形式、与介词结构相关的双及物变异形式，在语言类型学对双及物构式的研究基础上，对汉语中介语中与双及物构式相关的语言变异现象进行了分析。文章发现母语和目的语的语言类型对变异形式有很大影响。文章还吸收库藏类型学相关理念，指出由于受到语言库藏的局限和不同形式间显赫程度的差异，中介语中的变异形式有其特定的变异空间，受到变异机制的调节。郝美玲、王芬（2015）从类型学的角度考察汉语学习者对汉语运动事件表达的习得情况，文章选取来自S型语言和V型语言的汉语学习者，让他们叙述“青蛙的故事”，通过分析与比较他们在叙述运动事件时对运动动词和参照信息的选择与使用，来具体考察以下几个问题：第一，汉语第二语言学习者在叙述汉语运动事件时是否会受到母语类型特征的影响？第二，运动事件的哪些成分容易受到母语特征的影响？第三，母语特征的影响是否会受到汉语水平的调节？文章发现母语背景的差异主要表现在对汉语典型的M+P结构的使用和对参照信息描述的详细程度这两个方面，S型语言组的M+P结构的使用随着学习者汉语水平的升高大幅上升，同时其他结构类型的使用比例下降明显（尤其是Monly结构），而V型语言的学习者则

没有太大变化，说明随着汉语水平的提高，S 型语言学习者较早洞察到汉语运动事件表达常用的句法结构，较先接近汉语母语者的语言使用习惯。鹿士义、高洁、何美芳（2017）同样通过让英语、西班牙语、日语、朝鲜语母语背景的汉语学习者以及汉语母语者讲述“青蛙的故事”的方式，考察不同语言类型背景学习者对汉语运动事件表达的习得情况。试验结果显示，不同类型母语背景的汉语学习者在表达汉语运动事件时偏误最多的是 M+P 的使用，S 型语言如英语、西班牙语被试的偏误集中在路径动词的缺失上，在表达汉语运动事件时路径表达的偏误要远多于方式的偏误。V 型语言如日语、朝鲜语被试在表达汉语运动事件时常常出现路径终点表述的偏误或缺失。这与 S 型语言凸显方式、V 型语言通常不允许方式与路径终点融合这一特点有关。程潇晓（2017）基于大规模汉语中介语语料库，对朝鲜语、蒙古语、日语、英语和印度尼西亚语五种母语背景汉语学习者易混淆路径动词进行考察，文章重点考察指示路径动词与无指示路径动词的混用（即由“来/去”构成的复合趋向动词与简单趋向动词的混用）、趋近与背离路径动词（即“来”“去”及其构成的复合趋向动词）之间的混用，主要结论是，由于二语者不清楚汉语指示路径动词和无指示路径动词的语义差异，所以误用指示路径动词普遍出现于述宾结构中，同时受汉语连动结构的影响，误用无指示路径动词出现在连动结构中，而印尼语背景学习者还受印尼语指示编码策略的影响，倾向于使用无指示路径光杆动词，并常遗漏宾语。而趋近路径动词和背离路径动词的误用多表现在学习者受汉语兼语结构的影响，常在兼语结构中误用趋近路径动词。吴建设、莫修云（2018）做了关于“把”字句习得的实证研究，作者选择丹麦语、朝鲜语背景的汉语学习者，通过实验探讨两个问题：语言类型是否会影响汉语学习者的“把”字句的使用、语法知识学习及判断信心；“把”字句的使用是否与学习者词汇知识、语法知识及判断信心存在显著相关。研究发现，SVO 型的丹麦语背景被试比朝鲜语背景被试使用“把”字句更多，但语言类型对学习者相关的语法知识的认识等方面并没有影响。文章特别分析了朝鲜语母语背景对学习者学习“把”字句的复杂影响，指出虽然朝鲜语存在 SOV 语序，与“把”字句表面有相似之处，但两种结构对名词有不同的限制，正是朝鲜语的语言特点造成了朝鲜语背景的汉语学习者回避使用“把”字句。高顺全（2017）考察了不同语言类型母语背景学生对汉语介词这一特点的习得情况。文章从中介语语料库中提取母语分别为英

语、法语、西班牙语、意大利语以及日语和朝鲜语的汉语学习者的语料，其中英语、法语、西班牙语、意大利语是 VO 语序、前置词语言，日语、朝鲜语是 OV 语序、后置词语言，通过对两组汉语学习者对“在……上”使用偏误的分析，作者提出偏误蕴涵假设：VO 语言的学习者在习得汉语框式介词时会误加前置词，但很少误加后置词；OV 语言的学习者在习得汉语框式介词时，既会误加后置词，也会误加前置词。郭风岚、刘辉（2017）通过对中介语语料库的调查分析了中高级水平汉语学习者在语序偏误方面的类型学成因。研究指出，母语语序类型与汉语差距越远的汉语学习者在学习基本结构层级语序(即主谓、述宾结构语序）时偏误率高，但在次级结构语序（即定中、状中、中补结构语序）特别是状语语序上，各语言类型的汉语学习者都不易正确习得。这和人类语言在次级结构语序上表现复杂有很大关系。

综观类型学在二语习得研究领域已经取得的重要研究成果，类型学理论影响下的二语语法习得研究占有很大的比重，类型学研究在二语习得研究方面首次取得的令人瞩目的研究成果就是关系小句的习得顺序与类型学的蕴涵关系一致，Ramat（2003）一书中收录的 11 篇论文，除一篇是讨论语音问题外，其余都是讨论语法问题的。从上段列举的文献也可看到，类型学在汉语二语教学研究中的应用也主要是语法方面。下面将就已有的研究，概括总结类型学在二语语法习得研究中的价值、范式、优势特点及其局限性。类型学视野的二语习得研究在研究的问题、研究的范式上都有突出的特点，在结构或形式的语法意义的正确习得、母语及目的语对二语习得影响方面有深入探讨，下文就这四个方面进行讨论。①

一、研究的问题

已有的类型学视野的二语习得研究主要涉及关系小句、疑问句、动名词、动词的情状表达、不定代词功能、领属结构、话题结构、篇章的叙事视角、篇章的复指方式、运动事件表达、语序等，这些语法特征都是语法系统中基本的、关键的结构特征，在人类语言中普遍存在，但不同类型语言中又有不同表现。这与只从二语教学出发所关注的问题虽有交集，但并不完全相同。从类型学视

① 鉴于国内已经有许多学者对国外类型学与二语习得研究进行了介绍，下文的概括主要基于 Ramat（2003）和国内汉语二语教学的相关研究。

角，研究者提出了一些新的研究问题。如与篇章信息组织相关的话题结构、篇章的叙事视角、篇章的复指方式等句法特征，这些句法特征需要更多地联系语篇描述其功能，它们独立的形式特征不突出，以往二语教学实践与研究都很少注意到，但在跨语言的对比中，这些句法特征的差异性突出，显示出它们在句法系统中的重要性。Talmy(1985、2000)对人类语言运动事件表达类型的概括引发了学界的普遍关注，国内外都有一些研究通过二语习得来讨论人类对同一运动事件是如何感知和表达的，上述郝美玲、王芬（2015），鹿士义、高洁、何美芳（2017），程潇晓（2017）都做了关于汉语学习者对汉语运动事件表达方式习得的研究，这些研究集中出现于这一时期，与汉语学界近十年关于汉语运动事件表达的研究取得了重要进展有关。类型学视野的二语习得研究关注有类型学意义的语法特征的习得，推进了二语习得关注的语法问题的深度和广度。

鉴于所关注的句法特征的重要性，相应的研究成果对二语习得和语言学本身都是很有意义的。如 Yasuhiro Shirai 和 Yumiko Nishi（Ramat，2003：267-290）根据 Vendler 在 1957 年提出的体范畴的四分情状系统及其语义特征对比了英语和日语的动词，指出英语、日语的活动动词差异不大，而状态动词的差异很大，作者进一步提出这一特点有跨语言共性，即活动情状表达在各语言中差异相对较小，提出可从活动情状和状态情状表达的跨语言比较来观察不同母语背景的学生学习日语体结构的情况，这可能是解决有关体的句法结构习得困难的新的方法，而这正是以往二语习得研究所缺乏的。

又如，Rosanna Sornicola 关于话题结构和左偏置结构（left-detachment constructions）的习得研究（Ramat，2003：327-364）指出，由于这两类结构有很强的语篇功能，具体使用中表现出丰富的功能，观察和研究其习得并不容易，因此作者最后对二语习得研究方法进行了思考，提出改进，认为可以选择在成人二语习得、儿童二语习得以及成人一语习得的平行对比下进行形式-意义关系的分析。

Comrie 在其较早的研究中发现，关系小句的二语习得顺序与类型学揭示的小句关系化的跨语言蕴涵共性一致，是非常有影响的研究。[①]而在进一步的研究

① 尹洪山（2004、2005），张铭涧（2012），孙文访（2012），王勇、周迎芳（2014）对此有详细介绍，可参看。

中（Ramat，2003：19-38），Comrie 指出，二语习得研究反映出，中心名词在主要小句和关系小句中句法功能一致的关系小句，比功能不一致的关系小句更容易习得。比如，下面前两例的习得就比后两例的习得容易：

The **man who** saw the rabbit caught the fox.（看见兔子的男人抓住了狐狸）

The fox caught the **rabbit that** the man saw.（狐狸抓住了男人看见的兔子）

The **fox that** the man saw caught the rabbit.（男人看见的狐狸抓住了兔子）

The man saw the **fox that** caught the rabbit.（看见狐狸的男人抓住了兔子）

这说明除了以前揭示的普遍蕴涵关系外，影响关系小句习得的还有别的因素，Comrie 所做的这项研究显示：第一，中心名词在主要小句和关系小句中的句法功能都对关系小句的习得等级顺序至关重要；第二，如果中心名词是主要小句中的宾语，同时又是关系小句的主语，对这样的主语的关系化会比对直接宾语的关系化要困难。Comrie 指出这样的结论适用于解释关系小句类型的跨语言分布。

相比较来说，类型学的汉语二语教学研究则对研究具有的语言学意义重视不足，更多关注研究结果对汉语二语教学的意义。

二、研究的范式

从已有研究看，类型学理论影响下的二语习得研究，其研究范式有二：第一，印证类型学所揭示的跨语言蕴涵共性特征；第二，以类型学研究框架为指导，对比分析母语和目的语的相关语言项目，讨论目的语该项目的习得特点和规律，这必然要涉及母语、目的语语法特征在二语习得中的作用。

第一类的代表性研究便是 Comrie 等人对关系小句的习得研究，关系小句的习得顺序反映了类型学对名词短语的关系化编码难度等级序列，该序列如下：

主语>直接宾语>间接宾语>旁语>领属成分

类型学研究指出，上面的序列中，左边比右边的句法位置更易形成关系小句，如果一种语言可以在这个等级的某一位置上构成关系小句，那么它也能在等级中所有靠左的位置上构成关系小句。比如，如果一个语言有直接宾语关系小句，那一定有主语关系小句，以此类推。Comrie 指出习得研究反映出该序列可以转换为对关系小句习得模式的预测，即首先习得靠左的位置上的关系小句，即主语关系小句，然后是直接宾语关系小句，以此类推。这一研究在二语习得领域产生了很大影响，引发了大量的实证研究。但随着研究的扩展，“用在日语、

朝鲜语、汉语粤方言关系小句的二语习得研究中，却不具有在欧洲语言尤其是英语二语习得研究中的预测效度，这引发了对东亚诸语言关系从句是否存在缺位（gap）的新思考”（张铭涧，2012：116）。

Girliano Bernini 考察了意大利语二语学习者的不定代词的功能和语义的发展状况（Ramat，2003：83-124），文章引用 Hsapelmath1997 年基于 40 种语言的跨语言对比研究所得出的不定代词的语义功能的语义地图，观察描写了 8 个[12 岁到 48 岁，四男四女，第一语言分别为德语、提格里尼亚语、汉语吴方言、多语者（英语、汉语粤方言、马来语）]意大利语二语学习者不定代词的习得情况，指出意大利语二语学习者不定代词的功能发展所体现出的倾向，部分可以用类型学框架下的蕴涵地图理论来加以总结。Hsapelmath 基于 40 种语言的对比，提出不定代词有九种功能，其功能远近关系如图 1-1 所示。

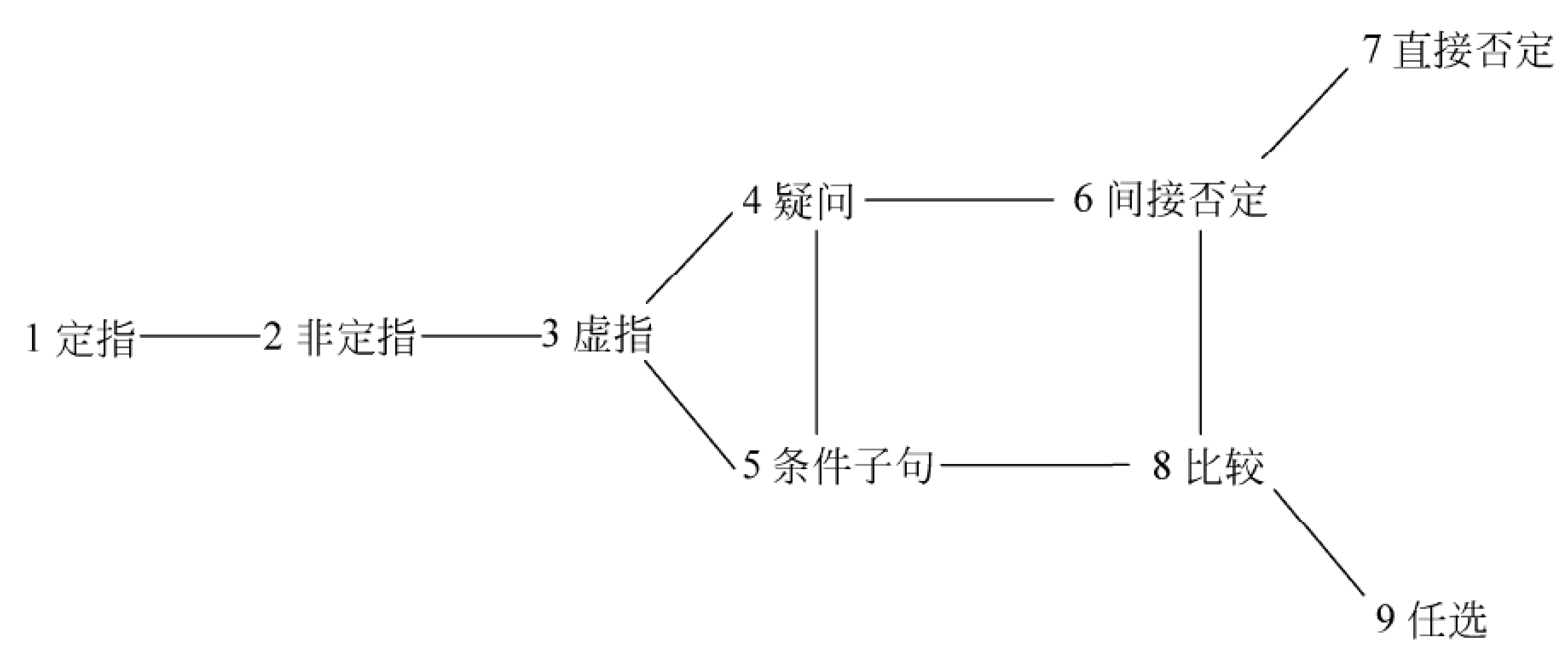


图 1-1　不定代词功能图

具体来说就是，功能 1——所指对象存在且身份明确、说话人可以识别该对象；功能 2——所指对象存在且身份明确，但说话人不能识别；功能 3——说话人不能肯定所指对象存在；功能 4——该代词用于疑问句；功能 5——该代词用于条件句；功能 6——该代词用于否定的从句；功能 7——被否定的不定代词是否定句的一个论元；功能 8——该代词用做比较基准；功能 9——该代词有任指义。

意大利语中有 3 个不定代词，其中肯定形式 qualche 有功能 1、2、3、4、5、6、8，二语习得顺序显示其功能由功能 2 向其他功能发展，如图 1-2。

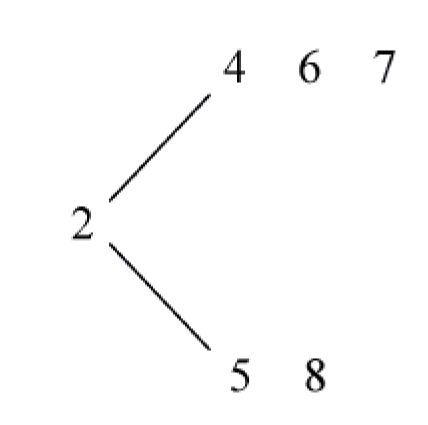


图 1-2　意大利语不定代词功能二词习得顺序

图 1-2 是图 1-1 的一部分，基本反映了语义地图连续性的特点与要求，体现了语义地图理论的基本假设：概念空间反映了人类语言共性，图 1-2 还显示二语习得者发展出了 qualche 所无的功能 7，该功能与意大利语的否定代词 nessuno 系列的功能发生重叠，这一情况发生在二语习得的高等级阶段，是语言经济性作用的结果。①

类型学上的无标记结构比有标记结构更早习得，这一点观点由 Eckman 提出并已被广泛接受，且有不少实证研究。Anna Giacalone Remat 也以此来对意大利语动名词的二语习得情况进行解释（Ramat，2003：181-220）。动名词在意大利语口语和书面语中都是相对常见的动词的非限定形式，但是很多情况下，在动名词该出现的位置上也可以出现相对应的限定结构，因此动名词是一种可选结构。根据类型学及类型学上的标记理论对动名词的认识，动名词作为一种副词性从属语，比限定形式更有标记性，因此可预测动名词作为有标记的形式比限定动词更晚习得。这种预测为意大利语的初级习得阶段很少出现动名词的事实所证实。同时，在动名词的习得中，表示情态或者伴随状态的动名词最早出现，而且被学习者更为偏爱，而这些功能是动名词功能范畴中的原型成员。

上述研究从人类语言的蕴涵共性出发，旨在揭示语言习得中的共性规律。与基于对比语言学的二语教学研究不同，类型学视野下的该类研究并不特别关注具体语言中语言特征的具体形式表现及其对应关系，而更关注跨语言的蕴涵共性对语言习得顺序的预测力。

类型学与二语习得相结合的第二类研究范式是以类型学研究框架为指导，对比分析母语和目的语的相关语言项目，揭示出它们的异同，在此基础上讨论二语习得问题。

Mary Carroll 和 Chrictiane von Stutterheim 讨论了信息组织原则的不同类型对二语习得的影响（Ramat，2003：365-402）。文章对比描写了英、法、意、西、德五种语言的叙述事件的视角，指出德语是以空间为叙述视角组织相关信息，而其他四种语言以对象为叙述视角。研究表明，即使高等级学习者已经掌握相关的叙述形式，但对叙述视角、信息组织原则的习得仍很缓慢。学习者仍然深

① 二语习得者使用的 qualche 的功能 7 在功能 2、功能 4、功能 6 之后发展出来，与图 1-1 无定代词的整体语义图相同，也说明语义地图反映的功能远近关系有认知发展的基础。

受母语组织信息原则的影响。比如，很多母语为西班牙语的人习得德语，尽管已经到了很高的水平，但是对于德语中的空间视角结构的习得并没有到相应的水平。这些学习者以对象为基础的视角在其德语的信息组织中占优势，如同在其母语西班牙语中一样。母语为英语、西班牙语的德语学习者的情况显示出，其母语中对空间为基础的视角的使用限制被转移进了其目的语学习中。

Yasuhiro Shirai 和 Yumiko Nishi（Ramat，2003：267-291）根据 Vendler 于 1957 年提出的关于体范畴的四分情状系统，对比了英语和日语的动词系统，指出日语和英语相比，状态动词更少，英语里的状态动词在日语里常用在动态动词后附加-tei-来表示。-tei-本身是日语中的延续性未完成体标记，还可附加在达成动词上表结果义，附加在完成动词或活动动词后时也会具有进行义。近来对-tei-的二语习得研究发现，对二语学习者来说，-tei-附加在达成动词后具有的结果性状态义比-tei-附加在活动动词后表达状态义、进行义要更难以习得。英语和日语对状态的不同表达方式，是这一习得难点产生的原因。

Rosanna Sornicola 讨论了话题结构和左偏置结构的习得情况（Ramat，2003：327-364）。类型学上的话题优先、主语优先的分类已经被普遍接受，汉语是典型的话题优先语言，而英语、法语是主语优先语言，主语优先语言中会出现左偏置结构，法语表现最典型。文章调查了三组学习者习得这两种结构的表现。第一组是母语为英语的学习者在学校学习法语，第二组是母语为法语的学习者在没有课本的情况下学习英语，第三组是母语为汉语的学习者学习法语的情况。调查发现，第一组没有话题结构出现，作者认为这是教学因素引起的；第二组没有将母语中的左偏置结构转移到英语中，作者认为这是学习者对规范结构的固定印象引起的；第三组很少使用汉语中的话题结构，原因在于母语汉语和目的语法语的两种结构在语境中的作用在某些方面更为接近。文章的结论是三组都表现出母语的结构很少影响到二语结构的习得，但导致这种情况的原因很多。

在对比母语和目的语异同的基础上来讨论习得的规律和趋向，必然会讨论到母语和目的语特点对二语习得的影响。上面三项研究就母语的影响提出了不同的意见。当然习得中的影响因素很多。如上述关于话题结构和左偏置结构的习得研究中提到教学因素的影响，又如对意大利动名词二语习得研究，研究显示高等级水平二语学习者比意大利语母语者更喜欢用动名词作为进行体的迂说式，这是经济性原则的作用。与国外的研究结论不同的是，国内所见的关于汉

语二语习得的类型研究结论几乎都认为母语的结构类型对汉语学习有明显影响。

后面还会就这点作专门论述。

上述两种研究范式，第一种验证类型学蕴涵共性的研究是一般性的、理论性的研究，而第二种类型学框架下的语言对比研究，则是具体的、与二语教学实践关系更密切的研究。二语教学研究的一个重要方面就是要总结语言教学的难点、重点，进行解释，提出解决办法，显然第二种范式更适合、更能满足这一要求。

就具体的研究方法而言，主要有实证研究和基于语料库的研究两类。国内外关于关系从句习得的系列研究都是实证的研究，汉语的研究如李昱（2014）对汉语双及物结构习得的研究，郝美玲、王芬（2015），鹿士义、高洁、何美芳（2017）对汉语运动事件表达习得的研究，吴建设、莫修云（2018）对“把”字句习得的研究等，都是实证研究。基于语料库的研究，有 Girliano Bernini 关于意大利语二语学习者的不定代词的习得研究，程潇晓（2017），郭风岚、刘辉（2017），高顺全（2017）对汉语的研究等。

三、形式与意义匹配的习得

语言研究就是要揭示出语言形式及意义的匹配关系，类型学研究从人类语言普遍存在的句法语义范畴出发，在跨语言对比中揭示普遍范畴在各语言中的不同表现，总结其中的共性。这样的研究充分反映出同一范畴在不同语言中的功能或形式有同有异。

尽管多项二语习得研究都已指出形式的习得不等于意义功能的习得，但在类型学框架下，以范畴具有典型性、非离散性为基本认识的语言观影响下的二语习得研究，会特别注意到范畴的意义与功能习得的过程，形式的习得与意义的习得不匹配问题因此凸显出来，意义习得成为关注的焦点。这方面的研究都指向高等级学习者对范畴的意义与功能的理解与运用，都指出意义与功能的习得慢于形式的习得。如意大利语中动名词是动词的非限定形式，关系小句是动名词使用的典型的句法环境，动名词还可用作进行体的迂说形式，随着熟练度的增加，高等级的学习者了解了这些特征的语用功能，就会更多地使用动名词，甚至比母语者更多地在应该用进行体的地方用动名词。二语学习者对动名词的

使用情况也许可以用经济动因来说明：将不同的语义用同一个形式来表达以达到经济性的目的，但也表现出对动名词的运用不如母语为意大利语的人地道。

二语习得者在学习中会发展范畴的语法意义，使得形式与意义的匹配问题更复杂。Hendriks 对二语学习者的篇章复指手段的习得作了分析（Ramat，2003：291-326），Hendriks 认为话题结构和左偏置结构有两种主要功能：第一，对已知所指的再度引介；第二，使一个旧的所指变为新的。Hendriks 发现成人学习者在法语中的左偏置用法的篇章语用规则的理解上没有问题，母语为汉语的学习者也很少将汉语中突出的话题结构用于法语，但是她也发现了在母语为汉语的法语二语学习者的语料库中这两种结构都具有引入新实体的功能，功能有发展。她还指出，话题结构和左偏置结构都有相似的语用功能，也因此，这两类结构在各语言的口语、书面语中分布复杂、使用灵活，本地人、习得者都在发展该结构的用法，特别是受到语境的影响而有灵活的应用。也正因为如此，作者最后提出，将高度变异且动态发展的习得过程与成熟语言能力的终结点挂钩是一种错觉。

需要指出的是，上述两项研究中揭示的并不是二语习得者的错误用法，而是不同于母语者的使用情况，如频率高于母语者、在具体语境中语义的进一步发展等。类型学视野下对于意义习得进程的观察较以往要深入细致。

汉语研究方面，所见文献中除郝美玲、王芬（2015）对比了初级阶段和中高级阶段习得情况外，其余研究都只研究中高级阶段习得情况，鹿士义、高洁、何美芳（2017）直接表明所研究问题只有到了高级阶段的汉语学习者才会较多使用，学习者的汉语水平不作为考虑因素，这也说明类型学视野的汉语语法教学研究关注的都是有复杂的语义和形式匹配关系的结构，因而一般超出了初级水平汉语学习者的使用范围。

四、母语和目的语对二语习得的影响

影响二语习得的因素很多，包括母语和目的语的特点、学习者的参与、教学的条件等，但关注类型学特征在二语习得中的表现，必然会重点讨论母语和目的语特点在二语习得中的作用。针对母语类型学特征对相关语言结构的习得的影响，汉语学界有非常细致的讨论。

李昱（2014）指出，在汉语双及物构式的变异形式中，有部分变异形式具

有跨语言或者跨类型的共性（汉语双宾语 VRT 构式），有部分变异形式则受到学习者母语语言类型的影响（介词结构）。文章还指出，母语和目的语的类型学特征决定了中介语的变异范围，从类型学视角指出中介语的变异空间以及变异机制，是该文一大亮点。郝美玲、王芬（2015），鹿士义、高洁、何美芳（2017）都发现 S 型语言母语背景和 V 型语言母语背景的汉语学习者对汉语典型运动事件表达结构“M+P”的习得不一样；对其他运动事件表达方式的习得是否受母语影响，不同表达方式的表现不一。程潇晓（2017）概括出这样的研究思路：多种母语背景学习群体普遍混用某些路径动词且混用表现一致，这可能是学习者受到汉语词义或句法的影响，因此可尝试从目的语出发探寻混淆原因；而单一或少数母语背景学习群体混用某些路径动词具有特异性，这可能是由于学习者受到母语词义或用法的影响，可以从母语角度探寻致误原因。在类型学研究如何运用到二语习得方面有了更具体的操作原则。吴建设、莫修云（2018）特别分析了朝鲜语母语的汉语学习者为何回避使用“把”字句，指出正是朝鲜语 SOV 语序与汉语“把”字句表面相似、内部有很多差异的特点造成了朝鲜语背景的汉语学习者回避使用“把”字句，可以看到结构类型特征的抑制作用。郭风岚、刘辉（2017）将汉语的句法结构分为基本结构和次级结构两个层级，基本结构为主谓、述宾结构，次级结构为定中、状中、中补结构，观察发现，对基本结构语序的学习，二语习得者受母语影响明显，而对次级结构语序的学习则与母语的语序类型关系不大。可以看到，虽然汉语二语习得的类型学研究起步较晚，但由于是在类型学已经有较充分的研究成果的背景下开始的，因此对于母语类型学特征影响的范围和复杂性都有更深入的认识、更准确的描写，在具体研究程序层面也更具可行性，不过汉语学者普遍认为，母语的类型学特征会影响学习者对相关结构的习得，这一点与国外学者意见不一。

一般认为，母语的影响对初级学习者较大，随着二语熟练程度的提高，母语的影响越来越小。上述类型学研究显示，不同的语言项目的习得，母语的影响不同，有些语言项目的习得母语的影响很大，而且很顽固。郝美玲、王芬（2015）根据其研究结果进一步指出，L1 中建立起来的路径信息的表述倾向一般是很难改变的，并指出这与国外相关研究有共同结论。随着汉语水平提高，S 型语言背景学习者能较快意识到汉语的表达习惯并靠近这一习惯，而 V 型语言背景学习者则没有明显表现，其根本原因还是其母语与目的语的表述习惯差异较大。

Mary Carroll 和 Chrictiane von Stutterheim 对叙述事件的视角习得研究也显示，相关表达已经内化为人们的一种思考和表达习惯，很难改变，即使是十分熟练的高等级二语习得者，也会保持母语的习惯。

五、类型学视野的二语习得研究的特点与优势

上面总结了类型学视野的二语习得研究的特点。类型学视野下的语言对比研究在对问题以及对比参项的选择上都极具深度和广度，研究的结论反映出相关语言的重要特点。类型学视野下的二语习得研究对形式与意义匹配的习得更为关注，甚至关注到语用层面的习得，对高等级学习者的习得情况有更精确的描写，这些也是以往二语习得研究较少注意、正在引起重视的方面。影响二语习得的因素是多方面的，要厘清各因素的具体作用并不容易。二语习得过程中什么是所有学习者共同的倾向？什么是基于各语言的不同而产生的问题？跨语言的视野可以在这两个方面有所推进，给出一些较以往研究更加明确的答案。

国内类型学视野的二语习得研究主要集中在外语教学上，汉语作为二语的习得研究与类型学研究相结合才刚刚起步，汉语二语教学研究中运用类型学理论所做的研究还不多见，我们文献检索到的公开发表的论文已经全部列在上文中，可以看到研究只涉及了几个语法点，如运动事件表达、语序、“把”字句、双及物结构、介词，而且每个点的研究也只有几篇，研究也只注意到了类型学成果对二语习得的意义，而二语习得材料中的类型学意义没有关注到，更多的问题都未触及，研究的深度、广度都亟待扩展。类型学已经取得的丰富成果，类型学在二语语法习得研究领域已经开始的有益探索，对作为第二语言的汉语语法教学与类型学相结合的研究有极大的帮助。

第三节　本研究的目标、内容

本研究结合类型学研究与汉语作为第二语言的语法教学研究，尝试从类型学视野对汉语二语语法教学做更多的观察与研究，也尝试从二语习得角度出发观察语言接触引发的语言演变。研究主要着力于三个方面：类型学视野的汉外语言对比、类型学特征对习得的解释力、二语习得和中介语理论对语言接触引发的语言演变的解释力，尝试进行类型学视野汉语语法研究、汉语作为第二语

言的语法研究这两个领域的“跨域”研究，在研究中特别注意吸收、运用类型学的相关研究成果和研究框架。

具体来说，本研究选择量词、多功能词“给”、结果补语（与连动结构相关）、使役句等类型学研究框架比较成熟、研究成果丰富、研究十分深入的类型学特征，这些特征同时也是汉语突出的语法特征，是作为第二语言的汉语语法教学的重点和难点。二语教学研究中学生的母语背景是必须考虑的因素，本研究主要以东南亚地区学生为观察对象，并以日韩学生为主要比照对象。选择这一区域的学生的原因是：目前关于东南亚地区学生的汉语二语教学研究相对欧美、日韩学生的研究较为薄弱，而这一地区的国家近年来汉语学习持续升温，无论是来华留学还是在本国开展的汉语教学都已经成为汉语二语教学的重要组成部分，这一地区又是著名的“语言区域”，对这一区域的区域类型学、语义地图研究近年来取得了重要成果，可以将类型学研究的最新成果运用到作为第二语言的汉语教学研究中。与一般的汉语二语研究主要针对单一母语背景不同，本研究主要是对类型学特征一致的一组语言的汉外对比研究和汉语二语教学研究，讨论具有同一结构特征的一组语言与汉语之间的异同，并以此来解释教学中的相关现象。以语言共性为背景来讨论具体语言的个性特点是类型学的基本视角，同时针对本研究的研究对象——东南亚及亚洲其他地区语言背景学生的汉语学习，研究中我们将更多地结合与运用区域类型学、语义地图、语言接触等方面的研究成果来讨论问题。

第二章　基于类型学的汉外语法对比研究

第一节　类型学框架下的跨语言个体量词对比

汉语是个体量词丰富的语言，个体量词学习的难点和重点在量名、名量的正确搭配。因此具体的个体量词所适用的名词范围，是以汉语二语教学为目的的汉语个体量词研究和汉外个体量词对比的主要内容，这方面有很多研究。[①]但这方面的研究主要以分析具体的个体量词和具体名词搭配为主，如讨论“条”“张”所搭配的名词及原因，或是具体个体量词之间的对比，如汉语的某个个体量词和另一语言中的某个个体量词的用法对比。而对汉外个体量词系统的对比，汉外量名、名量搭配的规律性差异则少有讨论。这与研究视角总是基于具体的个体量词用法对比、没有寻找更加概括的描写框架来观察有关。

个体量词是一项重要的类型学特征，经过半个多世纪的调查研究，类型学对世界各语言中的个体量词已有比较全面深入的认识，提出了描写世界语言个体量词系统的统一框架，指出个体量词是名词的分类系统。个体量词根据若干语义参项对名词进行分类，其中有些参项是基本参项，存在于所有个体量词语言中，这包括有生与无生、人类与动植物、事物的形状与功用，以及形状中的圆形、长形等，还有些参项在许多个体量词语言中广泛存在着，如软和硬、大与小等，不同的语言中基本参项结合不同的次级参项形成不同的个体量词，并进一步形成该语言的个体量词系统，对名词进行分类。可见类型学是用一个统一的、高度概括和抽象的框架对各语言的个体量词语义系统进行描述，在这个统一的框架下更易于清晰地对比出各语言的不同，因此本研究拟运用类型学个体量词系统描写框架对比汉语和东南亚几种语言的个体量词。

类型学关于个体量词的一个重要认识是：个体量词是对名词的分类，因而

① 针对作为第二语言的汉语教学的汉语名量或量名搭配研究，重要的如何杰（2000）、朱庆明（1994）、张敏（2006）等以及本研究参考文献中所列的数本量词词典。

从名词的归属来观察某种语言的个体量词系统是一个重要的角度。本研究选择了 700 个常用的汉语名词①，考察它们在汉语以及另外三种语言中的分类，结合对各语言的个体量词系统的语义系统描写来讨论汉语与这些语言个体量词系统的异同。针对作为第二语言的汉语教学的量名搭配研究很多，但都是以个体量词为纲，或举例式地说明，或是以问卷形式调查学生掌握量名搭配情况，分析学生的偏误，提出教学中应注意的量名搭配。如龙伟华（2004）在对比汉泰语量词时谈到泰语的动物量词 **ตัว**[tua:^{1}]可以用于桌子，曾怡华（2007）归纳越南学生量词学习偏误类型和原因时举例性说明有“那条纸”“一只鱼”的偏误，胡永梅（2008）举例性指出泰国学生有“八头小鸟”“五只鱼”的偏误。杨宗雄（2006）专门针对泰国学生量词使用情况的调查涉及了 20 个使用个体量词的名词。但这两种方式所涉及的量名搭配都极为有限，对学生偏误的分析没有参考类型学研究成果，很难提出系统性意见作为教学参考，本研究基于一定数量的名量搭配进行考察、对比，希望在这方面有所突破。

本研究选取了泰语、越南语、印尼语和汉语进行对比。Conklin（1981）列出如下语言序列图，最左边的个体量词最丰富、使用最频繁，从左往右量词的数量及使用率依次递减，印尼语和毛利语往左都是有个体量词的，中间的吉尔伯特语有度量衡量词和集体量词，最右边的霍皮语甚至连度量衡量词也没有：

本研究所选的语言都是个体量词型语言，这已是共识。其中泰语个体量词尤其丰富，越南语②也有丰富的个体量词，但个体量词的使用较自由，很多名词都有直接与数词结合的能力，印尼语的个体量词数量比其他几种语言都少，有些名词不用个体量词，在图 2-1 中它位于有个体量词的语言和无个体量词的语言的分界线上。这三种语言分别属于侗台语、南亚语、南岛语，是东南亚语言

数量短语(出现数词、量词、名词)　　　　数量短语(出现数词、名词)

缅甸语　高棉语　印尼语　土耳其语　英语　霍皮语

加罗语　泰语　毛利语　吉尔伯特语　埃纳德语　法语

图 2-1　量词型语言序列

① 本研究考察的 700 个名词是从参考文献中所列的量词词典、旧 HSK 大纲及语料库整理所得，700 个常用名词见附录 1。这方面得到了北京语言大学对外汉语研究中心郑艳群教授的大力支持，谨致谢忱！

② 越南语的系属尚无明确结论，一般认为它属于南亚语系的孟-高棉语族。

区域最重要的几种语言，这是本研究选择这几种语言与汉语作对比的原因。

一、汉语和东南亚语言个体量词系统的主要异同

类型学及跨语言对比研究揭示有生性、形状、功用是普遍存在于各个体量词型语言的个体量词系统中的语义参项，其中对有生事物是否区别人与动物、植物，神灵以及植物是否是有生事物，人及动植物再如何进一步分类，各语言有不同的标准。在对无生事物的区分中，长形、圆形、面形是广泛使用的三个语义参项，而大小、曲直、软硬、是否空心等也是常用的语义参项，长形、圆形、面形分别结合不同的常用参项，形成不同的形状量词。形状量词是东亚、东南亚语言的个体量词系统中最有特色、数量众多的个体量词，由于“长”“圆”“面”所结合的次级语义参项不同，各语言的形状量词呈现交错对应的复杂关系。常用的反映事物功用的语义参项有文字、文化事物、交通工具、建筑物或处所、机器、抽象事物等，东亚、东南亚语言都有不少专门反映文字、文化事物的个体量词，与其他个体量词型语言集中分布区域——南美洲和大洋洲相比，这一特点十分突出，除此而外，亚洲语言中个体量词所反映的事物功用特征有很多不同，各语言的功用量词也呈现出复杂的对应关系。

类型学和跨语言调查对本研究所讨论的四种语言的量词已经有较多的描写，Carpenter（1986）、Coklin（1981）、Haas（1942）对泰语个体量词系统有专门的描写，Nguyen（1957）、Daley（1998）则对越南语个体量词有专门的描写，Omar（1972）描写了南岛语的个体量词，本研究对比的印尼语属于南岛语系。张赪（2009）对汉语运用类型学提出的语义参项对汉语个体量词系统进行了描写。Allan（1977）、Croft（1994）、Bisang（1999）、Aikhenvald（2000）等在对个体量词系统的理论探讨中也对这四种语言的个体量词有所涉及。综合以往的类型学个体量词研究，运用类型学的个体量词描写框架，本研究对四种语言的个体量词系统进行归纳和描写。四种语言的个体量词系统及各个体量词的具体语义、用法见下。

1. 汉语

通用量词：个、只；

人类量词：位、员、名；

动物量词：匹、头、尾；

植物量词：棵、株、茎；

无生量词：件；

圆形量词：颗、粒、丸；

长形量词：条、道、股、管、支、根、挺；

面形量词：幅、片、面、张、块；

不规则形状量词：朵、把、口、顶、架、座、部、副；

功用量词：本、篇、首、间、所、幢、栋、艘、辆、台、桩、起、剂、贴、封。

2. 泰语

通用量词：**อัน**[ʔan^{33}]；

人类量词：**คน**[k^{h}on^{33}]（除王室以外所有的人）、**จ้าว**[cau^{45}]（商人）、**นาย**[naːj^{33}]（军人、官员）、**ปาก**[pak^{33}]（证人）、**ท่าน**[t^{h}aːn^{45}]（尊敬的人）、**ราย**[raːj^{33}]（申诉人、病人等）、**รูป**[ruːp^{51}]（僧人）；**พระองค์**[p^{h}a^{33} ʔoŋ^{33}]（王族）；

动物量词：**ตัว**[tuaː^{33}]、**เชือก**[chɯaːk^{45}]；

植物量词：**ผล**[p^{h}o^{33}]（果实）；

圆形量词：**เม็ด**[med^{45}]（小）、**ลูก**[luːk^{41}]（大）、**ดวง**[duaːŋ^{33}]（发亮）、**ลวด**[luaːd^{45}]（空心圆柱形）；

长形量词：**แท่ง**[t^{h}æːŋ^{45}]（实心）、**ด้าม**[daːm^{45}]（空心）、**สาย**[saːj^{215}]（有轨迹）、**เส้น**[seːn^{45}]（可弯曲）、**ลำ**[lam^{33}]（中空）、**เล่ม**[leːm^{51}]（硬，尖细末端）；

面形量词：**แผ่น**[p^{h}æːn^{51}]，**ผืน**[p^{h}ɯːn^{21}]（布做的）；

中空量词：**ใบ**[bai^{33}]；

环形量词：**วง**[woŋ^{33}]；

厚形量词：**ก้อน**[kɔːn^{45}]；

不规则形状量词：**ดอก**[dɔːk^{51}]（像花朵），**คัน**[k^{h}an^{33}]（有把儿），**ต้น**[ton^{45}]（像树干），**กิ่ง**[kiŋ^{51}]（像树枝），**ตัว**[tuaː^{33}]（像四肢），**หัว**[huaː^{33}]（像头状，地下的果实），**ฝา**[faː^{21}]（像盖子），**ชุด**[c^{h}ud^{21}]（成套的东西）；

功用量词：**ฉบับ**[c^{h}a^{51} bab^{21}]、**เรื่อง**[rɯaːŋ^{45}]、**บท**[boht^{51}]、**ข้อ**[k^{h}ɔː^{45}]（以上四个用于文字、文化事物）；**หลัง**[laŋ^{21}]（建筑，房子、楼），**บาน**[baːn^{33}]（门、窗）；**หาง**[haːŋ^{21}]（处所、地点）；**ร่อง**[rɔːŋ^{45}]（单位机构）；**เครื่อง**[k^{h}ɯaːŋ^{45}]（机器）；**ร่อง**[rɔːŋ^{45}]（用于具体单位机构如学校、医院等）；**กระบอก**[ka^{33} bɔːk^{33}]（用于武器）；专用量词，如**ม้วน**[muaːn^{45}]（专用于香烟）、**ด้าม**[daːm^{45}]（专用于墙）、**รูป**[ruːp^{45}]（专用于画、佛像）、**จาน**[caːn^{33}]（盘子）、**สำรับ**[sam^{21} rab^{45}]（一套菜）、**กระทง**[kaː^{33} t^{h}oŋ^{33}]（专用于事情）。

3. 越南语

通用量词：cái[kai^{45}]；

人类量词：người[ŋɯɤi^{32}]（一般性的指人量词）、bác[bɑk^{45}]（尊称）、bậc[bɤ̆k^{31}]（尊称）、tên[ten^{44}]、thằng[tʰăŋ^{32}]、con[kɔn^{44}]（以上三个为卑称）、cô[ko^{44}]（年轻女子）、chú[cu^{45}]（青年男性）、đấng[dɤ̆ŋ^{45}]（不平凡）、đứa[dɯa^{45}]（地位低）、kẻ[kɛ^{323}]（有野心）、lão[laɔ^{325}]（男性卑称）、mụn[mun^{31}]（儿孙稀少的）、nàng[naŋ^{32}]（年轻女子的敬称）、ông[oŋ^{44}]（绅士）、nhà[ɲa^{32}]（有专长的人）、tay[tai^{44}]（人物，含贬义）；

动物量词：con[kɔn^{44}]；

植物量词：gốc[ɣok^{45}]、bông[boŋ^{44}]、đóa[dɔa^{45}]、củ[ku^{323}]；

圆形量词：vết[vet^{45}]、hạt[hat^{31}]和 cục[kuk^{31}]（圆而小）、quả[kua^{323}]和 viên[vien^{44}]（圆而大）；

长形量词：đường[dɯɤŋ^{32}]、cây[kɤ̆i^{44}]、tuyến[tuien^{45}]（长而有轨迹）、sợi[sɤi^{31}]（长而软）、ống[oŋ^{45}]（细长中空）、điếu[dieu^{45}]（长管）、thanh[tʰaɲ^{44}]（长且有尖细末端）、kon[kɔn^{44}]（发出动作）、dòng[dɔŋ^{32}]（流动性）、tia[tia^{44}]（射线性）；

面形量词：tấm[tɤ̆m^{45}]和 trang[traŋ^{44}]（平而薄）、bức[bɯk^{45}]（有图案的）、phiế[fie^{45}]（平而厚）；

厚形量词：miếng[mieŋ^{45}]、mảnh [maɲ^{323}]；

环形量词：vòng[vɔŋ^{32}]；

不规则形状量词：lá[la^{45}]（叶状）、bộ[bo^{31}]（成套）、làn[lan^{32}]（波浪状）、khúc[χuk^{45}]（成段）、nấm[nɤ̆m^{45}]（蘑菇状）、hòn[hɔn^{32}]（石状）、ngọn[ŋɔn^{31}]（有顶端）、đôi[doi^{44}]和 cặp[kăp^{31}]（成对儿）、nhánh[ɲaɲ^{45}]（部分组成的整体）；

功用量词：ban[ban^{44}]和 buổi[buoi^{323}]（用于时间）；quyển[kuien^{323}]、lời[lɤi^{32}]、bài[bai^{32}]、bảng[baŋ^{323}]（以上用于文字文化事物）；toà[tɔa^{32}]、nóc[nɔk^{45}]、ngôi[ŋoi^{44}]（以上用于建筑物）；điều[dieu^{32}]、bầu[bau^{32}]、cơn[kɤn^{44}]、cuộc[kuok^{31}]、mối[moi^{45}]（以上用于命令、感情、关系等抽象事物）。

4. 印尼语

通用量词：buah[buah]；

人类量词：orang[oraŋ]、sosok[sosok]；

动物量词：ekor[ekor]；

植物量词：bonggol [boŋgol]、tangkai[taŋkai]、kuntum[kuntum]、rumpun[rumpun]、

bulir[bulir]；

圆形量词：biji[bidʒi]和 butir[butir]（圆而小）、tetes[tetes]（圆滴状）；

长形量词：batang[bataŋ]（长而直）、utas[utas]（长而软）、bilah[bilah]（长而尖）、gulung[guluŋ]（长而细）、pucuk[putʃuk]（长形武器）；

面形量词：helai[həlai]和 Keping[kəpiŋ]（平而薄）、lembar[ləmbar]（平而宽）、bidang[bidaŋ]（广阔）、bongkah[boŋkah]（平而厚）；

环形量词：bentuk[bəntuk]；

不规则形状量词：Carik[tʃarik]（可撕裂）、potong[potoŋ]（可切分）、Belah[bəlah]（一对中的一个）、untai[untai]（成串）、ruas[ruas]和 penggal[pəŋgal]（成段）、setel[setel]（成套）；

功用量词：patah[patah]、jilid[dʒilid]、berkas[bərkas]（以上用于文字文化事物）；berkas[bərkas]（用于光线、阳光等）、kaki[kaki]（伞）、laras[laras]（武器）。

为了更清晰地呈现四种语言量词系统的异同，将这四种语言量词系统的语义层级概括如图 2-2。

图 2-2 列出了每级使用的语义参项及使用各语义参项的具体语言。图中第二、三层在各语言中都是相同的，所反映的语义参项为“有生、无生、形状、功用”，它们在这几种语言中广泛存在着，是最基本的语义参项。第四层，用于人类名词、动物名词和植物名词的量词的次级分类和具体分类语义参项在四种语言中都有不同，功用量词的次级分类也不同。图 2-2 中列出了一些主要的分类参项，鉴于形状量词在东亚和东南亚语言个体量词系统中的重要性，图 2-2 较详细地列出了形状量词的再次级分类。

对比四种语言的个体量词系统及具体个体量词与 700 个常用名词的搭配关系，汉语和另三种语言的个体量词系统呈现出如下规律性差异：

第一，汉语和另三种东南亚语言都有适用名词范围广泛的通用量词，但是汉语的通用量词通用于人以及所有事物，如“个”，而另几种语言没有这样的通用量词，这些语言只有通用于无生事物的通用量词，泰语是 **อัน**[ʔan^{33}]，越南语是 cái[kai^{45}]，印尼语是 buah[buah]，这三种语言中有生与无生的区分相当严格。

第二，汉语用于人类名词的个体量词远没有另三种语言丰富。

汉语专用于人类名词的量词只有“位、员、名”等，且使用有限，只限于特殊的人类名词，口语中更常用的是“个”，而泰语、越南语都有十分丰富的个体

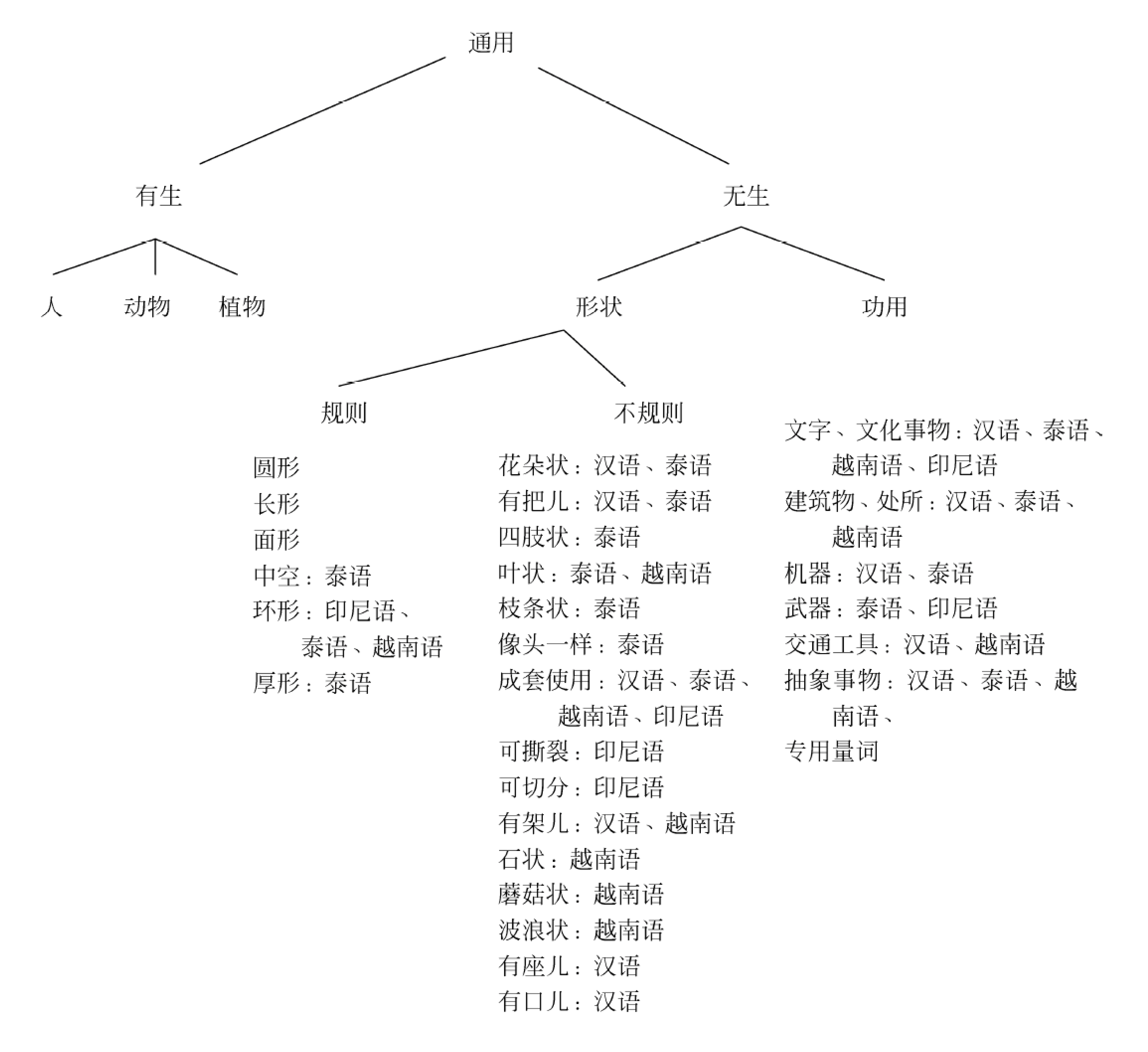


图 2-2　汉语及三种东南亚语言量词系统语义层级体系

量词用以区分不同的人类名词。

第三，动物名词所用个体量词汉语与其他几种语言明显不同。

汉语有常用的动物量词“头、只、条、匹”等，但没有通用于所有动物名词的量词。另三种东南亚语言都有一个通用于所有动物的专用量词，泰语 **ตัว**[tua:[33]]、越南语 con[kɔn[44]]、印尼语 ekor[ekor]。

第四，四种语言的形状量词中，圆形量词都有大和小的分类，如泰语 **เม็ด**[med[45]]（小）/**ลูก**[lu:k[41]]（大）；越南语 quả[kua[323]]（大）、viên[vien[44]]（大）/ hạt[hat[31]]（小）、cục[kuk[31]]（小）；印尼语 biji[bidʒi]（小）、butir[butir]（小）；汉语“颗（大）、

粒（小）”。在圆形量词适用范围方面，汉语明显没有另三种语言广，下文将详述这一点。

第五，长形量词中都有软、硬、直的分类，如泰语 **สาย**[saːj^{215}]和 **เส้น**[seːn^{45}]（软）、**เล่ม**[leːm^{51}]（硬，有尖细末端）、**แท่ง**[t^{h}æːŋ^{45}]，**ด้าม**[daːm^{45}]（直）；越南语 sợi[sɤi^{31}]（长而软）、thanh [t^{h}aɲ^{44}]（硬，有尖细末端）、đường[dɯɤŋ^{32}]和 cây[kɤ̆i^{44}]（长而直）；印尼语 utas[utas]和 gulung[guluŋ]（长而软）、bilah[bilah]（长有尖细末端）、batang[bataŋ]（直）；汉语的“支、枝、挺”表示“长而硬”的特征，“条、根”可用于软的事物的特点但不限于软的事物。但汉语长形量词有其他语言所没有的“阻隔性、组合性”参项，如“道”，而另三种语言有汉语所无的“尖的末端”参项。面形量词四种语言都有表示平而薄、平而广的特点的量词，如泰语 **แผ่น**[p^{h}æːn^{51}]（平而薄）；越南语 tấm[tɤ̆m^{45}]（平而薄）、bãi[bai^{325}]（平而广）；印尼语 helai[həlai]和 Keping[kəpiŋ]（平而薄）、lembar[ləmbar]（平而宽）和 bidang[bidaŋ]（平而广）；汉语“片、张（平而薄）”，但汉语有另三种语言没有的“厚度”这一参项，与“块”相当的量词不见于另三种语言。

第六，四种语言都有专门表示成套使用的事物的个体量词，汉语用“部、副”，泰语用 ชุด[c^{h}ud^{21}]，越南语用 bộ[bo^{31}]，印尼语用 setel[setel]。汉、泰、越三种语言中都有用事物某个部位或某个突出不规则形状概括、分类事物的个体量词，花朵状事物量词、有把儿的事物量词见于汉语、泰语，汉语分别用“朵、把”，泰语分别用 **ดอก**[dɔːk^{51}]、**คัน**[k^{h}an^{33}]。有架的事物量词见于汉语“架”、越南语 cỗ[ko^{325}]，叶状事物量词见于泰语 **ใบ**[bai^{33}]、越南语 lá[la^{45}]，但不见于汉语。这类突出事物某个形状特征的个体量词很多，使用的分类特征有同有异。

第七，功用量词方面，四种语言都有专门表示文字、文化事物的量词，书、小说、诗歌、报纸等事物在这些语言里都有单独分类。汉语、泰语、越南语都有“建筑物、处所”的分类，汉语用“间、所、幢”，泰语用 **ที่**[t^{h}iː^{45}]、แห่ง[hæːŋ^{51}]，越南语用 ngôi[ŋoi^{44}]、uhm[uhm^{45}]，但“机器、武器”等功用特征在四种语言中表现不一。

可见，泰语、越南语、印尼语的个体量词系统与汉语个体量词系统的差异有明显的共性。个体量词是对名词的分类，个体量词如何选取事物的特征对名词进行分类则是通过具体的量名或名量搭配体现出来，下面结合具体的名量搭

配情况①以及汉语作为第二语言的个体量词教学中反映出的问题讨论这些差异。

二、汉语与东南亚语言的个体量词用法差异及作为第二语言的汉语个体量词教学建议

第一，汉语用于人类名词的个体量词很少，而三种东南亚语言却有丰富的用于人类名词的个体量词。

汉语的人类名词主要是通用量词“个”，专用于人类名词的个体量词很少且使用场合十分有限，如“位、员、名”等个体量词的使用一般不见于口语。和汉语相比，另三种语言专用于人类名词的个体量词要多得多，“人类”这一语义参项结合地位、职业、神灵、鬼魂、性别、年龄、性格等参项形成了各语言的量人量词体系，语言使用中对不同的人类名词的区分十分重要，不能混淆，如泰语 **คน**[k^{h}on^{33}]用于除王室以外所有的人，是最常用的、一般意义的指人量词；**จ้าว**[cau^{45}]用于商人；**นาย**[na:j^{33}]用于军人、官员；**ปาก**[pak^{33}]用于证人；**ท่าน**[t^{h}a:n^{45}]用于自己特别尊敬的人；**ราย**[ra:j^{33}]用于申诉人、病人等；**รูป**[ru:p^{51}]用于僧人；**พระองค์**[p^{h}a^{33} ʔoŋ^{33}]用于王族。越南语 người[ŋɯɤi^{32}]用于一般的人，cô[ko^{44}]用于年轻女子，đấng[dɤ̆ŋ^{45}]用于不平凡的人，đứa[dɯa^{45}]用于地位低的成人和儿童，ông[oŋ^{44}]用于绅士，nhà[ɲa^{32}]用于有专长的人。印尼语的 orang [oraŋ]指普通的人，sosok[sosok]用于人、尸体、灵魂、鬼等。

汉语的人类名词基本能用“个”且大多数情况下用“个”，对于汉语二语习得者来说是很容易掌握的。但反过来，泰语、越南语、印尼语中人类名词有更为具体的分类，对学习这些语言的汉语母语者来说是一个难点。

第二，汉语的动物名词使用的个体量词多，分类比另三种语言细。

汉语常用的动物个体量词有“头、只、条、匹”。“头”用于家畜和野兽，如“猪”；“只”用于昆虫、飞禽、走兽类，如“鸟、鸡、狗”；“条”用于长条状的动物，典型的如“鱼、蛇”；“匹”用于马。②汉语根据大小、家养或野生、种属、形状等对动物名词的区分，特别是使用了形状量词“条”，有很强的规约

① 名量搭配的确定根据词典、有关研究文献以及对母语者的调查。泰语调查合作者是北京语言大学博士研究生陈尊严（泰国）、苏桂芝（泰国）；越南语调查合作者是北京语言大学硕士研究生梅欣（越南），越南语相关研究还得到对外经济贸易大学越南语系聂槟老师的指正；印尼语调查合作者是北京语言大学硕士研究生李金慧（印尼）。在此表示最诚挚的谢意和敬意！

② 另有“尾、腔、峰、羽”等专用动物量词，但不常用且适用范围极窄。

性。另三种东南亚语言都有一个通用于所有动物的专用量词，泰语 ตัว[tuaː^{33}]、越南语 kon[kɔn^{44}]、印尼语 ekor[ekor]。泰语另有用于大象的专用量词，越南语中一些小昆虫如“蚁、蜜蜂”等可以使用通用量词 cái[kai^{45}]，除此之外，再无其他动物量词。所以这些语言只是明确地区分了动物名词，但对动物名词较少作更具体的区分。汉语没有通用于所有动物的量词，但对动物名词结合动物各项特征作了细致的分类，这是汉语和另三种语言在动物名词分类上最大的不同。

从对应关系上看，泰语、越南语、印尼语中动物名词归为一类，到汉语中只有少数动物名词使用专用量词，单独分类，如“马”用“匹”，而多数动物名词被分成了“头、只、条”三大类，这三个量词并非专用于动物名词的量词，区分的标准也不统一，有较强的规约性。三种东南亚语言都是基本使用一个量词搭配动物名词，而汉语常用的用于动物名词的量词有四个，且有些量词不是专门的动物量词，这种母语和目的语是一对多关系的语言项目是学习的难点，对于泰语、越南语、印尼语这三种母语的学生来说，习得正确的动物名词的名量搭配是一个难点。

动物名词的名量搭配是这些国家学生学习的难点已经为很多调查所指出。杨宗雄（2006）调查了 78 名学汉语一年以上的泰国学生对“牛、大象、小鸟、羊、马”五个常用动物名词搭配量词的使用情况，我们将杨文的数据整理如表 2-1 所示。

表 2-1　泰国学生五个动物名词正确个体量词搭配情况

	只选	总正确率	用“个”
蛇	条 10.5%	10.5%	14.1%
牛	头 35.1%	头/个 36.5%	15.8%
大象（未训练）	头 36.8%	头/个 47.4%	46.8%
大象（训练过）	头 28.1%	0	35.1%
小鸟	只 49.1%	只/个 59.5%	22.8%
羊	只 15.8% 头 28%	只/头/个 52.6%	24.6%
马	匹 33.3%	匹/头 38.6%	17.5%

注：“只选”栏表示学生只选择了这个量词，该量词也是最合适的，“总正确率”包括“只选”和学生同时选择了两个以上量词且其中有“只选”栏中的量词两种情况。“用‘个’”一栏显示了学生使用量词“个”的情况，包括只选“个”以及同时选“个”和其他量词的情况，有时用“个”是错误搭配。杨文也有对其他名词的错误名量搭配的调查统计，我们没有整理、反映在表 2-1 中。

表 2-1 中最有意思的是“马”。在汉语中马只使用量词“匹”，同时“匹”也只用于马，名量搭配关系十分单纯，但是学生仍然掌握不好，认为“匹、头”两选的学生最多，还有用“个”的，而汉语并无“一个马”这种搭配。

由于泰语、越南语、印尼语有一个通用于所有动物名词的个体量词，因此，这些语言背景学生更易掌握汉语适用动物名词范围较广的“只、头”，而不太使用“条”。王晓哲（2010）对 20 名学汉语一年的泰国学生的调查显示，相比于“条”，学生更喜欢用“只”，如“蚕、虫子、昆虫”的搭配选择都是“只”多于“条”。表 2-1 也显示泰国学生对所调查的动物名词使用“个”的频率并不高。曾怡华（2007）也指出越南学生在动物名词的名量搭配上有多使用“只”的倾向。因此对东南亚学生来说，在动物名词上更常见的是“只、头”的泛化，而不是汉语量词二语习得中常见的“个”的泛化。

第三，东南亚语言的圆形量词所适用的名词范围比汉语广，各种圆形水果、鸡蛋、球等常见事物在这些语言中都用圆形量词，而在汉语中基本使用通用量词“个”。

四种语言中圆形量词都主要根据事物大小而形成“圆而大、圆而小”两个分类，但是观察圆形量词所适用的名词范围，汉语明显比另几种语言小。汉语中各种圆形或类圆形水果、鸡蛋、各类球都用通用量词“个”，如“一个苹果、一个梨、一个鸡蛋、一个球”，而在另外几种语言中，这些名词都使用圆形量词。泰语圆而大的事物用 **ลูก**[luːk^{41}]，适用名词如：水果、坚果、瓜子、梨、栗子、柠檬、葡萄、球、气球、网球、原子弹、子弹、炮弹、馒头、粽子、丸子、鼓等。越南语的 vết[vet^{45}]、hạt[hat^{31}]和 cục[kuk^{31}]用于圆、小且硬的事物，而 quả[kua^{323}]和 viên[vien^{44}]一般指大而圆的事物。瓜果类名词方面，越南语用个体量词 quả[kua^{323}]，可以搭配“葫芦、黄瓜、苹果、坚果、梨、枣”等，这个量词还可搭配名词“棒球、网球、橡胶、蛋、拳头、瓦、砖、粉笔、鸡蛋”，这些名词在汉语里都不用圆形量词，而是用通用量词“个、只”。印尼语圆形量词有 biji[bidʒi]、butir[butir]，搭配的名词如“球、眼睛、椰子、水果”。泰语有表示“圆而发光”的量词 **ดวง**[duaːŋ^{33}]，“太阳、月亮、灯泡、眼睛”等都用 **ดวง**[duaːŋ^{33}]。印尼语“眼睛”一词也使用圆形量词。

汉语水果类名词、球类名词一般使用通用量词“个”而不使用圆形量词。由于汉语以通用量词对应其他语言的多个圆形量词，因此这应该比较好掌握。

但也应该提醒学生注意才行。王晓哲（2010）调查了 20 名中级汉语水平的泰国学生对“梨”搭配使用量词的情况，使用正确量词“个”的只占 60%，马丹（2012）调查了 20 名中级汉语水平的印尼学生对“榴莲”搭配使用量词的情况，使用正确量词“个”的有 13 人，另有 5 人选用了“颗”，分别有 1 人选用“粒”和“团”，说明中级汉语水平的学生还有受母语影响用圆形量词来搭配水果名词的趋势。

汉语与三种东南亚语言个体量词与水果名词、球类名词搭配的差异也反映到汉语母语者对这些语言的学习中，本研究接受调查的三种语言的母语者均为双语教师，据他们反映，汉语母语者在学习这三种语言时常会搞不清楚水果名词、球类名词与个体量词的搭配，因而出现偏误。

第四，这几种语言的长形量词最重要的差异是，汉语有另几种语言所没有的表示“长而有阻隔性或背景性”的量词“道”、“长而有组合性”的量词“股”，而另几种语言都有汉语所没有的“长而有尖细末端”分类——泰语 **เล่ม**[leːm^{51}]，越南语 thanh[tʰaɲ^{44}]，印尼语 bilah[bilah]。

汉语里长形量词“道”标示“阻隔性、背景性”语义特征，搭配的名词主要有“路径、堤防、边界、界限、防线、堤坝、坡”等。这些名词在越南语里分别用三个个体量词，名词“路径、堤防、边界、界限、防线”用表示很长事物的量词 đường[dɯɤŋ^{32}]；名词“堤坝、坡”用动物量词 kon[kɔn^{44}]；名词“界限、防线”用有顶儿事物量词 ngọn[ŋɔn^{31}]。

汉语“道”还可用于大量抽象事物，并赋予了这些事物“阻隔性、长形”的特征，这类名词常用的有：题、成语、定理、定律、命令、习题、法令、指示、纲领、规矩、指令、手续等。而越南语都用一个专用量词 câu[kɤ̆u^{44}]。

汉语量词“道”所适用的名词在印尼语中大多使用通用量词 buah[buah]。如“坝、障碍、篱笆、工事、栏杆、坡、山、瀑布、疤痕、山冈、山脉、题、信息、命令、手续、工序、难关”等。或不使用个体量词，如“走廊、防线、屏障、门”等。

汉语量词“道”所适用的名词在泰语中有不同的分类。一些名词如“习题、题、指令、命令、法令”，用表示文字、文化事物的量词 **ข้อ**[kʰɔː^{45}]，而“防线、光线、虹、坡、绳子、走廊”等用长形量词 **เส้น**[seːn^{45}]，“坝、疤痕、伤口、皱纹”等用表示处所的量词 **ที่**[tʰiː^{45}]，还有一些名词不用个体量词，如“漆、阳

光、棱、工序”等。

长形量词“股”标示事物是由多条同类成员组成的，搭配的主要名词有“线、细线、毛线、绳子、丝、天线、头发、电流、激情、逆流、鲜血”等。这些名词在越南语里分为两类，名词“线绳、细线、毛线、绳子、丝、天线、头发”使用表示长而软的量词 sợi[sɤi^{31}]；名词“电流、激情、逆流、鲜血”使用具有流动性的长形量词 dóng[zɔŋ^{45}]。

“股”也可用于很多抽象事物，如“劲、力气、力量、勇气、热情、空气、气流、外力、香味、气息、阻力、压力”等，在汉语分类系统中，这些事物也被认为是由多股同类事物共同组合成一体的且是长形的。越南语中这类事物一般用表示气味的专用量词 luồng[luoŋ^{32}]，或者不用个体量词，如“干劲、味道”。印尼语中这类抽象事物名词大多不用个体量词，如“香味、气味、台风、空气、气流、逆流、活力、朝气、干劲、气、力量、势力、激情、热情、思潮、勇气”等，少数用专用于“风、呼气”的个体量词 hembus[həmbus]，如“风、阻力、压力”。泰语中这类词大部分不使用个体量词，个别使用反响型量词，如“香味”使用 **กลิ่น**[kin^{51}]。

“道、股”搭配的名词有许多是抽象名词，“道、股”赋予了这些事物长形特征，对东南亚学生来说汉语的这种分类很特别，是东南亚学生学习汉语个体量词系统要特别注意的部分。对于母语为这三种语言的学生要特别帮助他们理解这些名词用“道、股”的理据，建立“阻隔性”“有组合性”的分类，帮助学生掌握对“试题、习题、命令、障碍、手续、难关”以及“空气、力量、气味”等常用名词的适用个体量词。王晓哲（2010）的调查显示，一些只能用“道”的名词，很多泰国学生常用“条”，如“闪电、手续、障碍”等。“目光”在泰语中用专用量词，20 个被试中只有一位同学写出“一道目光”。

“道、股”的范畴的建立、正确掌握相关的量名搭配，对正确掌握汉语常用的长形量词“条、支、根”等的用法也十分重要，因为这些量词表达的“长、软、直”等语义在其他三种语言中也有，只是所适用名词与汉语互有异同，对应规律不明显，掌握起来有一定困难。建立“道、股”的概念，掌握其适用范围，可以有规律地掌握一部分不能用其他常用长形量词的名词的名量搭配，利于辨析“条”等量词与学生母语中的常用长形量词的区别。

东南亚语言中普遍存在着表示“长而有尖细末端”的量词，尽管各语言所

适用名词范围大小有不同。泰语用量词 **เล่ม**[le:m^{51}]，适用的名词有“剑、梳子、针”等；越南语用 thanh[t^{h}aŋ^{44}]适用名词有“剑、刀”等；印尼语用 bilah[bilah]，适用名词有“剑、刀、竹矛、针、匕首、斧子、弓、镰刀”等。汉语中这些名词多数根据其有把儿的特征用量词“把”，少数用“根”。越南语、印尼语中没有“有把儿的事物”分类，而泰语虽有表示“有把儿的事物”的量词 **คัน**[k^{h}an^{33}]，但是这个量词已经引申出用于陆路交通工具的用法，且更常用于指陆路交通工具，**คัน**[k^{h}an^{33}]对应了汉语的“把、辆”两个量词。东南亚语言中表示“长而有尖细末端”的量词适用的名词在汉语中多与量词“把”搭配，关于这些名词的名量搭配的学习情况在下文相关部分会详细谈。

另外，泰语和越南语都有表示“长而有轨迹”的量词，因此“航道、航线、路线”等名词单独分类，泰语用 **เส้น**[se:n^{45}]，越南语用 tuyến[tuien^{45}]，汉语没有这样的分类，这些词使用最常用的长形量词“条”。

表示“长而中空”的量词虽然在汉语、越南语、泰语中都有，但汉语中这个量词（即“管”）适用的名词较少，而越南语、泰语中这个分类适用的名词的范围比汉语广得多，涉及的很多名词在汉语里用“根、条”。如泰语 **ลำ**[lam^{33}]表示“长而中空”，适用名词有“竹竿、甘蔗”，以及除车辆以外的交通工具，如船艇类、飞机类等，汉语“竹竿、甘蔗”用“根”，船艇类用“艘”，飞机类用“架”。越南语 ống[oŋ^{45}]表示“细长中空”，用于名词“笛子、袖子、血管、牙膏”，điếu[dieu^{45}]表示“长管状事物”，用于名词“香烟、烟管”，汉语中只有“牙膏”用“管”，其余分别用“根、支、只”。

第五，平面形量词的明显差异是，汉语量词“面”表示面形事物有“正的一面、供使用的一面”的特征，这个分类是其他语言所没有的。汉语面形量词中“块”表示平且厚的特征，泰语有一个“厚形”量词，适用的名词范围比汉语“块”广，汉语没有专门的厚形量词。

“面”所适用的主要名词中，“锣、鼓”越南语用通用量词，“墙”与“窗帘、相片”等为一类，用含义为“平且有画面的”量词 bức[bɯk^{45}]，“镜子”与“蛋糕、黄金、黄油、豆腐”等事物归为一类都用常用的平面形量词 mảnh[maɲ^{323}]。印尼语名词“镜子、鼓、锣”使用通用量词 buah[buah]，“墙”用表示“平而广”的量词 bidang[bidaŋ]。泰语“鼓”被归入圆而大或中空类事物。“墙、镜子”泰语里有专门的个体量词。

汉语“块”和“面、幅、片、张”形成平面形量词组，“块”结合了“平面形”“有厚度”两个特征，而其余四个量词并不指示是否有厚度，当需要指明事物有一定厚度的特征时用“块”，试比较“一片 / 块饼干”“一面 / 块镜子”，可知用“块”突出了事物的厚度特征。泰语个体量词系统有“厚形”这一特征，即 ก้อน[kɔːn[45]]，但泰语中厚形是与长形、圆形、面形并列的分类，只表明厚度，并不表明是否是面形，因此厚形量词所适用的名词范围比汉语的“块”广，如泰语 ก้อน[kɔːn[45]]可用于“泥块、云、石头、肥皂、面包（整个的）、樟脑丸、电池”等，这些名词在汉语有可用“块”的，也有不可用“块”的。印尼语没有表示“平而厚”或“厚形”的量词，但有表示“又大又硬”特征的量词 bongkah[boŋkah]，用于“黄金”，汉语用“块”的很多事物，印尼语用通用量词 buah[buah]，如“蛋糕”，有些事物如黄油、豆腐用表示“可以切分”的特征的量词 potong[potoŋ]。

面形量词中“面、块”不见于其他三种语言，学生建立这一范畴有一定困难。王晓哲（2010）调查显示 20 名泰国学生中，名词“黑板”的搭配量词，有 9 人选择“张”，“玻璃”一词有 8 人用“张”，学生出现的错误搭配还有“一张碑、一张甲板、一张牌子、一张镜子、一张国旗”。马丹（2012）调查了 20 名印尼学生，“黑板”的搭配量词，仅 8 人选用“块”，其他人分别选用“片、张、面、幅”；“玻璃”一词，10 人用“块”，3 人用“片”，4 人用“面”，2 人用“张”，1 人用“条”；对“镜子”使用正确的量词“面、块”的有 13 人，有 6 人分别使用了“幅、张、片”，1 人用了“条”。马丹（2012）还指出，在中介语语料库中有越南学生用“张”修饰“镜子”的用例；“墙”一词，20 人中有 5 人用错了量词，用了“张、幅”；“地毯”一词 11 人用了正确量词“张、幅、块”，而有 7 人用了“面”，1 人用了“片”，1 人用“条”；“手帕”一词，选用正确量词“块、条”的仅 6 人，10 人用“张”，各有 1 人用“幅、面”；“牌子”一词，选用正确量词“块”的只有 3 人，10 人用“张”，4 人用“面”。上列的名词都是常用名词，最合适的量词是“面、块”。上述调查结果显示，东南亚学生有面形量词混用严重、“张”泛化严重的现象，这与对“面、块”掌握不好有关，对“面、块”等面形量词用法掌握好了，最常用的面形量词“张、片”的用法也就清晰了许多。

四种语言都有表示“平且薄、平且广”特征的面形量词，而且是常用个体

量词，但是适用的名词有一定差异。泰语面形量词有两个，**แผ่น**[p^{h}æːn^{51}]和**ผืน**[p^{h}ɯːn^{21}]，**ผืน**[p^{h}ɯːn^{21}]主要用于布做的事物。**แผ่น**[p^{h}æːn^{51}]适用范围很广，是最常用的平面形量词，与汉语“张”接近，但汉语中“张”还有“可以伸展、有一个平面”等义，可用于“脸、嘴、弓”“报纸、桌子、椅子、床”，这些词在泰语里都不用面形量词。印尼语量词 helai[həlai]和汉语的“张”大致对应，可以搭配名词如“纸、树叶”，但印尼语中“衣服、头发、眉毛、扇子、被子、围巾、羽毛、胡子”也可以用 helai[həlai]，而汉语中并不把这些事物看成是平面形事物。越南语的平面形量词中有两个量词和汉语的同义量词用法有一定差异，量词 bức[bɯk^{45}]一般用于有画面的事物，和汉语的“幅”对应，但该量词也可用于“信件”。量词 tấm[tɤ̆m^{45}]可搭配的名词很多，类似于一个通用的平面形量词，如名词“碑、玻璃、牌子、地毯、金牌、塑料、绸缎、布、布片、板、奖章”等，汉语用“块”；名词“薄膜、请柬、毯子、图表、网、邮票、证书、凭证、票、胶片”等，汉语用“张”；名词“窗帘、银幕”等，汉语用“幅”，名词“绷带、被子”等，汉语用“条”。总的说来，这几种语言面形量词和汉语面形量词的对应十分复杂，不太整齐。

第六，三种东南亚语言有汉语所没有的“环形”量词，泰语 **วง**[woŋ^{33}]，越南语 vòng[vɔŋ^{32}]，印尼语 bentuk[bəntuk]。环形量词所适用的名词，在汉语中一般都使用通用量词“个”。这对汉语二语学习者来说较容易。

第七，四种语言都有表示事物某个部位或某个突出非规则形状特征的个体量词，但每种语言的具体分类都很有特色。

汉语有这些语言没有的有口儿（量词“口”）、有把儿（量词“把”）、有底座（量词“座”）、有支架（量词“架”）等分类。最值得注意的是量词“把”，它用于有把手的事物，适用名词有“牙刷、椅子、琴、宝剑、钳子、勺子、雨伞、扇子、刀、壶、手枪、剪刀、梳子、刷子、叉子、铲、斧子、锯、镰刀、锹、锁、算盘”，这些事物大部分有尖细末端，在另外几种语言中多被分到汉语所没有的“长形而有尖细末端”类，如泰语量词 **เล่ม**[leːm^{51}]、越南语 hanh[t^{h}aɲ^{44}]、印尼语 bilah[bilah]所适用的名词。

汉语“把”适用于很多生活中的常用名词，相应的情况，其他几种语言都使用有“长而有尖细末端”义的量词或是一般的长形量词，由于母语中没有“把”类，学生容易把这些名词归入长形量词适用范围内，马丹（2012）对 120 名学

生的调查显示，“伞”最常见的错误名量搭配是用“条、根、只”①。泰国学生对“伞”的量词的使用尤其值得注意。泰语中“伞”归为“有把儿事物”一类，用量词 **คัน**[k^{h}an^{33}]，与汉语相同，但由于 **คัน**[k^{h}an^{33}]在泰语中更主要的是用于“自行车、公共汽车、轿车、摩托车、坦克”等陆路行驶的车辆，所归类的事物与汉语的“把”有很大不同，因此泰国学生对“一把伞”的量名搭配掌握得非常不好。杨宗雄（2006）对泰国学生的调查显示选择“一把伞”的只有 13.5%，其中只选“把”的只有 7.7%，而选择“一条伞”的有 30.8%，学生更易把伞归入长形事物。

汉语量词“座”常用于建筑物、大的固定的事物，如“岛、山、楼、大厦、房屋、房子、坟墓、车站、城市、公园、机场”等。对建筑物，越南语、泰语多使用“建筑物、处所”的专用量词，如越南语中“大厦、政府大楼”使用量词 toà[tɔa^{32}]，nóc[nɔk^{45}]用于“房屋、屋子”，ngôi[ŋoi^{44}]用于“坟墓”。泰语也有专用于房屋建筑的量词，**หลัง**[laŋ^{21}]用于“房子、楼”，**แห่ง**[haŋ^{21}]用于“处所、地点”，**ร่อง**[rɔːŋ^{45}]用于具体单位机构如“学校、医院”等。汉语中虽然也有“建筑物、处所”分类，如“所、处”等，但“座”也是建筑、处所类名词常用的个体量词。而印尼语的建筑物使用通用量词。

汉语量词“口”适用的名词并不太多，常用的有“钟、锅、井、箱子、缸”。越南语、印尼语中这些名词用通用量词，泰语一般各自有专用量词，其中“箱子”用反响型量词 **กล่อง**[kɔːŋ^{51}]。

叶状物量词在泰语和越南语中广泛使用，但汉语中没有。②泰语 **ใบ**[bai^{33}]有“树叶”义，用作“树叶”的量词，取其形似，还可作印有文字的纸的量词，因为树叶曾是泰国人民装食物的容器，所以又引申为表示中空的事物量词，用于“食物容器、帽子、桶、瓶子”等。越南语量词 lá[la^{45}]所适用的名词，有很多在汉语中也用面形量词，如“牌、旗帜、申请、帆”等，但其适用的“肺、肝、脾”等身体部位名词汉语用“个”，“信”汉语用“封”。

① 这 120 名留学生包括母语为有量词语言和母语为无量词语言的学生各 60 名，留学生此处主要的偏误是长形量词泛化，反映出学生建立长形范畴比较容易，并且已经形成了“量词是名词分类”的观念。以往研究认为留学生量词学习的通病是“个”的泛化，本书的调查表明这一认识过于粗疏，“个”的使用是否泛化因具体名词不同。

② 汉语有“一叶扁舟”的说法，但“叶”的使用很有限。

泰语 **ตัว**[tuaː^{33}]本是用于动物的量词，取动物有四肢之意而用于像有四肢的东西，如“桌子、椅子、沙发、裤子、衬衫、上衣”等，该分类也不见于汉语，这些常用名词在汉语中分到了不同类。实际使用中 **ตัว**[tuaː^{33}]的适用范围已扩大到与四肢形无关的事物上，成为一个使用频率很高的次通用量词，如“录音机、数字、吉他、显微镜、照相机”。

越南语量词的“波浪状、石状物、蘑菇状”等特征都是汉语没有的。“蘑菇状”量词 nấm[nɤ̆m^{45}]适用的“墓穴、坟墓”，“石状物”量词 hòn[hɔn^{32}]适用的“山、岛”等在汉语里都被看作有底座的、大而固定的事物，使用量词“座”，归为一类。

印尼语有用于可以撕裂的事物的量词 carik[ʧarik]，用于能切分的东西或衣物的 potong[potoŋ]，汉语中不见相应的分类，这两个量词是常用个体量词，适用的名词很多。carik[ʧarik]适用的事物“便条、纸、布”等汉语中用“张、块”，potong[potoŋ]适用的名词中最值得注意的就是很多衣物名词，如“衬衫、军装、袜子、外衣、裤子、裙子”，汉语中大多数衣物名词是用次通用量词“件、只”，potong[potoŋ]所适用的其他名词汉语中多用面形量词，如“饼干、豆腐、肉、黄油、面包、烧饼、板、布、绸子”等。

越南语和汉语都有表示“有顶儿事物”一类，但在两种语言中其适用名词是不同的，越南语认为“山冈、火焰、火”等事物是有顶儿的事物，用量词 ngọn[ŋɔn^{31}]，而汉语用“道、条、团”等规则形状量词。汉语将“轿子、帽子、帐篷、头盔”等事物归为有顶儿的事物，用量词“顶”。

泰语量词 **คัน**[k^{h}an^{33}]用于有把儿的东西，如“伞、勺子、叉子”等，这与汉语相同，但 **คัน**[k^{h}an^{33}]更多的是用于“自行车、公共汽车、轿车、摩托车、坦克”等陆路交通工具，而陆路交通工具在汉语中有专门的量词“辆”。泰语和汉语量词都有“花朵状”分类，汉语是“朵”，泰语是 **ดอก**[dɔːk^{51}]，但它除了可用于花外，还可用于“斑、疤”，而汉语中这些名词用面形量词“块”。

第八，功用量词方面，汉语与其他语言最大的不同是交通工具名词有专门的分类，并且交通工具量词有再次一级的区分。

汉语交通工具名词根据行驶场所是陆地还是水中，分别使用“辆、艘”，空中飞行的交通工具根据其外形特点用量词“架”。泰语没有专门的交通工具量词，陆路交通工具分到“有把儿的事物”，用量词 **คัน**[k^{h}an^{33}]，“船、飞机、潜艇”

等除了车以外的交通工具则分到长形事物，使用表示“长而中空”的量词 ลำ[lam^{33}]，很显然这一用法通过隐喻而来。印尼语交通工具名词也没有专用量词，而用通用量词。越南语交通工具类名词统一用量词 chiếc[ciek^{45}]，但是该量词还可用于交通工具行进的场所“桥梁、沟”，这是通过转喻产生的用法演变。汉语里“桥梁”是有座的、固定的事物，使用“座”；“沟”是长形事物，使用“条”。

泰语 กระบอก[ka^{33} bɔːk^{33}]、印尼语 Laras[laras]都是专用于各类枪支的量词，而汉语枪支没有专门的分类，而是根据形状特点分别用“把、挺”。

第九，个体量词型语言中都有通用量词，通用量词本身不表示事物的任何特征，没有分类作用，只是使名词个体化，因为在个体量词型语言中使用个体量词后名词才能具体有所指。因此通用量词可用于没有普通个体量词的事物名词，也可以在一定条件下代替已有的普通个体量词使用，适用范围极广。正是这一特点带来了个体量词学习中通用量词泛化的问题，在汉语习得中就是“个”的泛化。母语为个体量词型语言的学生在汉语个体量词学习中要特别注意母语中使用通用量词的名词在汉语里不使用通用量词而是使用多个普通个体量词的情况，这种一对多的情况是学习的难点。

泰语的量词 อัน[ʔan^{33}]通用于无生事物，อัน[ʔan^{33}]搭配的名词中，对应的汉语中有一些不使用通用量词，其中一些名词汉语要用次通用量词“只”，如“灯笼、鼻子、手表、齿轮、翅膀、电铃、箩筐、拍子、桶”，名词“刺、棍子、火柴、桅杆、冰棍、喇叭、曲子、光棍、手绢、篱笆、障碍”等汉语用长形量词，分别是“根、支、条、道”，名词“表格、犁、浮雕”等汉语用平面形量词，名词“荔枝”汉语用圆形量词“颗”或通用量词“个”，名词“剪刀、钳子、刷子、锁”汉语使用有把儿事物量词“把”。

越南语的通用量词是 cái[kai^{45}]，适用的常用名词中有几类在汉语中有明确的分类且一般情况下要使用普通个体量词。越南语中，大部分衣物使用通用量词 cái[kai^{45}]，如“帽子、裙子、裤子、手绢、手链”等，汉语分别用“顶、条、块”。食物名词“饼、烧饼、饼干、面包、糖果”，日常事物名词“地板、板、木板、甲板、黑板”等汉语使用面形量词“块”，“锣、鼓”汉语使用面形量词“面”，越南语都使用通用量词 cái[kai^{45}]。名词“叉、勺、扇子、伞、梳子、镰刀、斧子、钳子、剪子、手枪”等，汉语认为这些名词具有有把儿的特征，使

用显示事物外形特点的量词“把”，而越南语都用通用量词 cái[kai^{45}]。

印尼语个体量词在这几种语言中是最少的。其通用量词 buah[buah]的适用范围特别广。名词“坝、障碍、篱笆、工事、栏杆”印尼语用通用量词 buah[buah]，汉语都用表“长有阻隔”的长形量词“道”。“帽子”印尼语用通用量词，汉语使用有顶儿事物量词“顶”。名词“镜子、鼓、锣”汉语中使用面形量词“面”，“箱子、棺材、锅”汉语使用有口儿的事物量词“口”，“照相机”汉语用“架”，印尼语都使用通用量词 buah[buah]，上述名词所用的汉语量词，都是印尼语中没有的分类。名词“手榴弹、原子弹、导弹、卫星”印尼语用通用量词 buah[buah]，汉语分在圆形事物类，使用“颗”。交通工具名词印尼语都使用通用量词 buah[buah]，汉语有专门的量词。名词“喇叭、凳子、床、桌子、沙发、橡皮、牙膏”在印尼语中都没有分类，使用通用量词，到了汉语中，“喇叭、牙膏”使用长形量词“支”，“凳子、床、桌子、沙发”使用面形量词“张”。名词如“出路，边界，门路”，在汉语中用长形量词“条”，在印尼语中用通用量词。一些抽象名词如“手续、工序、友情、力气、勇气”等，印尼语中也用通用量词。上述名词所用的汉语量词，在印尼语量词系统中也有相应的分类，但量名搭配不同。

第十，抽象事物名词的名量搭配汉语和另三种语言有很大不同。

汉语有专门的个体量词与抽象名词搭配，如“桩、起、项、宗”等，也常使用形状量词，如长形量词“条、道、束、股、段”等，面形量词“张、片”，圆形量词“团”，特别是“条、道、股”适用于许多常用的抽象名词。泰语、越南语有专用于抽象名词的个体量词，但适用范围有限，和汉语不同。印尼语没有专用的个体量词。汉语抽象事物名词普遍使用个体量词，且多使用形状量词，是十分突出的特点。掌握汉语抽象名词与个体量词的正确搭配是对留学生汉语水平更高一级的要求。汉语与这些语言在抽象名词与个体量词的搭配上主要差异如下。

泰语用于抽象名词的个体量词有专门的功用量词、形状量词、通用量词、反响型量词等，所用个体量词类型和汉语差不多，只有反响型量词不见于汉语，但具体名量搭配上却有很大不同。部分抽象名词尤其是言语信息类名词、社会意识形态类名词，泰语主要用专门的功用量词，而汉语一般情况下是根据这些名词的“条文性”形状特征而给它们分类的，用“条”。这类名词如“标语、消

息、新闻、标准、规定、规则、要求、优点、谜语、理由、成语、摘要、座右铭、教训、法令、法律、定律、空气、气流”等。有些“条”适用的名词，如“情报、规律、线索、政策、新闻、命令、生命、措施”，在泰语中不用形状量词，而使用反响型量词。

越南语有一个专用于分条项抽象事物名词的量词 điều[dieu^{32}]，用于社会意识形态事物类名词，如“法令、指示、规则、纲领、规矩、公约、准则、定律、法则、宗旨、对策、规定、原则、纪律、刑罚”等，汉语这类名词用长形量词“条”。名词“部队、队伍、海军、军队、空军”，汉语用长形量词“支”，越南语可以使用两个量词，表示团队的 đội[doi^{31}]或表示单位的 đơn vị[dɤn^{44} vi^{31}]。事件情由类名词，越南语一般不用个体量词，如“难题、难关、友情、经验、途径、线索、意见、建议、理由、教训、工序”等，而汉语使用量词“条、道、段”等。

印尼语抽象名词多不使用个体量词，与汉语有两点突出的对应规律：部分性状品质名词、生理名词和心理名词如“活力、朝气、干劲、气味、力气、力量、势力、激情、热情、思潮”等，这些事物汉语中把它们看成由个体组成的整体，外形是长形的，而用长形量词“股”；社会意识形态名词和事件情由名词如“法令、法规、定理、定律、指令、公约、对策、规矩、纲领、义务、协定、规则、情报、措施、方针、制度、法律、政策、规定、原则、纪律、规律、喜讯、要求、意见、建议、理由、真理、途径、线索、消息”等，这些事物都可以写在纸上、以条分缕析的可视形态呈现，汉语使用长形量词“条”。

以上结合汉语和东南亚语言个体量词系统的主要不同分析了东南亚母语学生学习汉语量词的共性表现，指出动物名词、交通工具名词、抽象名词的名量搭配是学习中的难点，在所讨论的三种东南亚语言中这些名词所搭配的个体量词单一或是不搭配个体量词，而汉语中这些名词的名量搭配关系复杂。个体量词中“道、股、面、块”这些都是三种东南亚语言中无而汉语中有的项目，要特别加以训练，建立该范畴。“把、座”适用的名词在三种东南亚语言中突出显示的事物特征与汉语不同，要提示学生不能按母语的习惯来使用个体量词，特别注意在汉语中用“把”而不用长形量词、用“座”而不用建筑物、处所量词的名词。由于通用量词的特殊性很容易出现通用量词的泛化，通用量词的量名搭配需要重点学习。

第二节　基于语义地图的多功能词“给”的汉外对比

现代汉语中“给”是一个语义功能丰富、十分活跃的词，《现代汉语八百词》描述“给”有动词、介词、助词等多种用法，而每种用法下又表达多种语义。动词“给”可表示“使对方得到”“使对方遭受”“容许、致使”等语义，表示被动，例句如：

（1）那本书我给你了。

（2）给他多休息几天。

作介词可引进“接受者、受益者、受害者、关涉对象”，表示被动，例句如：

（3）家里给小刘寄来了一个包裹。

（4）给他道歉。

（5）门给风吹开了。

作助词的用例如：

（6）他把衣服给晾干了。

（7）水龙头坏了，我们给修。

（8）杯子叫我给打碎了[①]。

Newman（1996）指出，“给予”是一种在人类活动领域中很常见的动作行为。在人类认知上，给予行为（act of giving）在人类经验中是基础性的和核心性的，是一种基本层次的范畴（basic level category）。因此，除了表达人类普遍的给予行为，它还延伸发展出了很多与给予行为有关的用法。在世界语言中，给予义动词可以表达很多功能是一个普遍现象。而在亚洲大陆东南部这个语言区域，给予义动词不仅语义功能多样的特点十分突出，而且因为长期的语言接触，其功能扩展又有很多相似性。

通过跨语言比较建立起来的概念空间较详尽地反映了人类对某一概念的认知和扩展的相似性，具有普遍意义，在概念空间上切割出的具体语言的语义地图则反映出具体语言处理某一概念的共性与个性特征，因此构建出某一多功能语素的概念空间，基于这一概念空间作不同语言的语义地图的对比可以比较准

① 以上论述参见吕叔湘：《现代汉语八百词》（增订本），225~228 页，北京，商务印书馆，2015。

确、细致地反映语言间的差异。本节便是想以这样的思路来对比汉语和东南亚语言中给予动词的多样语义和功能。

为便于行文区别，下面以“给”表示汉语中的多功能词“给”，以“GIVE”表示跨语言比较中的多功能给予动词，具体语言中的给予动词用其本来的写法。

虽然“GIVE”的多功能和多义性受到了语言学界重视并有很多研究，不过就我们所见，还没有关于“GIVE”的概念空间描写。本节首先根据已有的“GIVE”功能的跨语言研究概括出“GIVE”的概念空间，然后用语义地图对比汉语和东南亚语言中“GIVE”的异同，东南亚语言中我们选择了泰语、马来语、越南语、柬埔寨语，最后以泰语为个案，更细致地对比汉泰“GIVE”的不同，并试图解释泰语背景学生学习“给”的特点。

以汉语二语教学为目的的“给”的汉外对比研究有不少，但多是汉语“给”与某一具体语言中的对应功能词的对比，动词“给”常形成双宾语，因此汉外对比也常讨论双宾句，对比的语言以英语、日语、朝鲜语、泰语、越南语等为主。就我们所见，汉语“给”与东南亚语言对应功能词的对比研究中，比较深入的是关于泰语和越南语的。Thepkanjana & Uehara（2007）对泰语“hai^{51}”和汉语“给”的对比研究最深入，该文讨论了泰语“hai^{51}”和汉语“给”在共时层面上的语义共性及个性，再进一步讨论这些语义之间的关联，并运用语法化理论解释使用标记“hai^{51}”演变为目的标记“hai^{51}”和连接标记“hai^{51}”的过程。其他研究如吴素兰（2007）为探讨泰国学生对汉语介词“对、向、跟、给”的学习情况，讨论了“给”与泰语“hai^{51}”的异同，指出二者在语义上都能引进给予动作的对象，“给”还可以引进施事，而泰语“hai^{51}”本身没有该语义，它只能靠动词或助动词来引进施事。卢桂芝（2011）从词性、意义、结构的角度出发，对比“给”与“hai^{51}”，指出二者都可以作动词、介词、助词，但“hai^{51}”还可以作连词以及结构助词，二者都能带双宾语，二者的不同是双宾句中直接宾语和间接宾语的语序是相反的，而且泰语“hai^{51}”的双宾语之间还可以加入一个介词，使句子变成单宾语句。邓玉春（2010）主要从结构上对比分析了汉语和越南语的给予句，李蓓、阮明芳（2012）分别从动词、介词和助词三个方面对比“给”与越南语“cho”的用法。总的说来，对比汉语“给”与东南亚语言中对应功能词的研究主要是从词性、结构等方面分析，将汉语与多个语言放在一起作跨语言对比分析并从这个角度分析汉语“给”的习得特点的研究尚未

见到。如同上节对个体量词的研究一样，本节也是试图发现东南亚语言与汉语的规律性异同，鉴于“给”是多功能词，我们选用更适宜的研究方法——语义地图。

一、多功能“GIVE”概念空间构建

不少学者从跨语言的角度考察了不同语言里“GIVE”的多功能现象。Heine & Kuteva（2002）认为世界语言“GIVE”发展出一系列抽象的功能是跨语言的普遍现象，并且列出了多个普遍的功能：受益格、使役式、关涉标记、与格和目的标记。Newman（1996）以认知语言学框架为视角讨论“GIVE”的本质（properties），并进一步考察世界语言“GIVE”在功能或语义、语法化上的现象。他的研究在类型学界产生了广泛的影响。Matisoff（1991）考察了汉文化圈（Sinospheric，对以汉族文化为文化载体的区域的统称）的拉祜语（藏缅语族里缅彝语群的一种语言）中的语法化现象，指出其主要集中在名词和动词的领域中。Matisoff 认为“GIVE”是拉祜语与东亚及东南亚语言广泛共有的一种动词弱化现象。Bisang（1996）从区域类型和普遍类型的角度考察汉语、苗语（Hmong）、越南语、泰语和柬埔寨语的动词“GIVE”的语法化。Song（1998）考察了东南亚语言的“GIVE”的各种功能和语法化问题，即泰语“hai^{51}”、柬埔寨语“ʔaoy”和越南语“cho”的动词义、受益者、目的以及方式（manner）四个语义的情况，并且进一步考察这些语义的语法化路径。Iwasaki & Yap（1998、2003）主要考察满-通古斯语族语言、汉语普通话、马来语以及阿坎语（西部非洲的克瓦语支语言）里“GIVE”的被动义的发展情况，得出这些语言中的“GIVE”的被动标记用法从其使役义用法发展而来的结论。Lord, Yap & Iwasaki（2002）通过分析大量语言考察“GIVE”在连动结构中所表示的语义，并探索其语法化模式。Chappell & Peyraube（2006）在历时层面上考察早期现代汉语方言闽南语的使役结构，由于某些给予动词同时具有使役功能，因此他们的考察也涉及给予动词的范畴，并认为给予动词具有多项语法化模式（polygrammaticalization）。Chin（2011）从句法的角度考察汉语广东话“畀（给）”的五个功能：接受者标记、受益标记、使役动词、被动标记和工具标记，并且讨论其语法化模式。他认为被动标记和工具标记在其他语言里并不常见，尤其是被动标记功能，未发现“GIVE”在泰语、老挝语、越南语里具有被动标记功

能。因此，被动标记并非是东南亚语言里“GIVE”所具有的普遍功能。Mathias（2015）考察缅甸境内语言（包括缅甸语、孟语、占语、克伦语、掸语、帕朗语、景颇语以及缅甸偏远地方的一些语言）里“GIVE”使役义的前置结构，认为该结构是东南亚语言里的普遍结构。根据上述“GIVE”功能现象的研究成果，可见东南亚语言里“GIVE”的多功能是普遍现象，其在语法、语义方面大体上具有一致性。

本研究整理已经公开发表的 30 种语言（含方言）的“GIVE”功能调查材料[①]，在此基础上概括总结了“GIVE”的功能，把其功能分为 14 种。下面分别阐述这 14 种功能，例句或来自本研究对语料的考察，或转引他人研究所举例句，例句后的括号内为例句出处。本研究所考察的汉语语料主要来自《骆驼祥子》（人民文学出版社 2004 年出版）、《四世同堂》（北京十月文艺出版社 2008 年出版）、《许三观卖血记》（作家出版社 2011 年出版），泰语语料有 **ศรีบูรพา.ข้างหลังภาพ.สำนักพิมพ์ศิลปาบรรณาคาร**（《画中情思》1983）、**กฤษณา อโศกสิน.สำนักพิมพ์บำรุงสาส์น**（《曼谷死生缘》1982）、**บจก. แมนดาริน ไทย คอมมิวนิเคชั่น เซอร์วิส.นิตยสารจีนไทยสองภาษารายเดือน.กรุงเทพฯ: บริษัทรัก99 พริ้นท์ติ้งจำกัด**（《汉泰双语月刊》2012 年 1 月—2012 年 6 月[②]）。

（一）给予义

给予义是“GIVE”的原始功能，主要表示给予者把某物转让给接受者。例如：

（9）汉语：好像白胡子老头**给**了他一些什么精神上的压迫。（《四世同堂》7 页）

---

① 30 种语言（含方言）“GIVE”的材料来源如下，普通话：吕叔湘（1999）、徐丹（1992）、王建（2004）等。宿州话：张德岁、唐爱华（2010）。富阳话：盛益民（2015）。昭阳话：孙叶林（2005）。台湾话：Chiachun Lee（1997）、张敏（2003）。宿松话：Zhangmin（2013）。潮州话：张敏（2003）、Lord、Yap & Iwasaki（2002）。广州话：张敏（2003）。布依语、德宏傣语：杨光远（2006）。武鸣壮语：覃国生与谢英（2009）。泰雅语、广东连南八排瑶语：张惠英（2002）、陈瑶（2009）。龙州土话：陈瑶（2009）。钦州壮语：潘艳红（2009）。景颇语：戴庆厦（2012）、Peng & Chappell（2011）。哈尼语、毕苏语：戴庆厦（2012）。拉祜语：戴庆厦（2006）、Matisoff（1991）。泰语：Newman（1996）、Song（1998）、Thepkanjana & Uehara（2007）等。老挝语：覃国生与谢英（2009）、Enfield（2002、2007）。瑶·桑索语：Matisoff（1991）、Heine & Kuteva（2002）。苗语：Bisang（1996）。缅甸语、掸语、孟语：Mathias（2015）。柬埔寨语：Newman（1996）、Song（1998）。越南语：Song（1998）、Mueanjai & Thepkanjana（2008）、罗翠贤（2011）。马来语：Iwasaki & Yap（1998b）、Lord、Yap & Iwasaki（2002）。印尼语：温燕强（2011）。

② 本节的外语例句的汉语翻译如未说明出处，均为本书作者所译。

（10）泰语：

ʔaː^{33}goŋ^{33}	**hai^{51}**	pʰɔːn^{33}	nuː^{215}	nɔːj^{21}	si^{21}
阿公	**给**	祝福语	我	一下	吧

阿公给我说几句祝福语吧！(《汉泰双语月刊》2012 年 3 月，汉语翻译转自原文）

（二）接受者标记

接受者标记功能主要是指“GIVE”引进收到某种物体的人，而该物体是从给予者用某种动作方式传递过来的，因此在句中一般会出现另外一个含有给予义的动词，如“送”“交”“发”“寄”“还”“传”等。例如：

（11）汉语：把那一千万交**给**熟识的山东人或山西人。(《四世同堂》247 页）

（12）泰语：

…pʰrɔːm^{45}kab^{21}	mɔːb^{55}	pʰod^{45}ja^{21}naː^{33}nu^{45}krom^{33}	nɯŋ^{21}
并	赠送	词典	一
lem^{51} **hai^{51}** kab^{21}		ban^{33}naː^{33}tʰi^{45}kaːn^{33}bɔː^{33}ri^{21}haːn^{33}	
本 **给** 介词		执行总编辑	
waː^{33}ra^{21}saːn^{215}		duaːj^{51}	
月报		也	

……并向本月报执行总编辑赠送一本词典。(《汉泰双语月刊》2012 年 3 月，汉语翻译转自原文）

（三）受益者标记

受益者是指施事者向受事者发出某种动作，而该动作导致受事者得到了利益，此时的受事者可以称为“受益者”。而“GIVE”位于受益者之前，因此它有引进受益者的作用。例如：

（13）汉语：好吧，我**给**你找个帮手吧。（《四世同堂》174 页）

（14）泰语：

tʰam^{33}	kab^{21}kʰaːu^{51}	**hai^{51}**	tʰəː^{33}	tʰaːn^{33}
做	菜	**给**	她	吃

给她做好吃的菜。(《汉泰双语月刊》2012 年 4 月，汉语翻译转自原文）

（四）受害者标记

“GIVE”的受害者标记是受益者标记的相反功能。当施事者向受事者发出某种动作，而该动作则导致受事者受到了损害时，受事者就成为“受害者”，“GIVE”也是位于受害者之前，具有受害者标记的功能。例如：

（15）汉语：他已经**给**自己挖了坟坑！（《四世同堂》322 页）

（16）泰语：ruː^{45}cak^{21}　tɛː^{21}ca^{21}　pad^{21}sa^{21}wa^{21}　pai^{33}　**hai^{51}**
知道　只　添麻烦　去　**给**
k^{h}on^{33}ʔɯn^{21}
别人

就会让自己忘记自己的责任，……，只知道给别人添麻烦！(《曼谷死生缘》306 页，汉语翻译转自原文）

（五）使役标记

“GIVE”普遍具有的一种功能是使役标记。这时“GIVE”相当于汉语“使、让、叫”或者英语“make、cause、let”等使役标记。使役标记功能的范畴内还包括不同的语法意义，如致使、使令、允让等。

（17）汉语：他的诗不给别人看，而只供他自己吟味。(《四世同堂》11 页）

（18）泰语：huo^{215}naː^{51}　mai^{51}　**hai^{51}**　t^{h}əː^{33}　ʔɔːk^{21}pai^{33}　t^{h}am^{33}k^{h}aːw^{21}
领导　不　**给**　她　出去　采访
nɔːk^{21}sa^{21}t^{h}aːn^{215}t^{h}iː^{51}　iːk^{21}
外面　再

领导不让她继续外出采访了。(《汉泰双语月刊》2012 年 5 月，汉语翻译转自原文）

（六）关涉标记

关涉标记“GIVE”主要引进跟动作行为相关的对象或者动作行为所指向的对象。“GIVE”的这个功能相当于汉语的“朝、向、对”。例如：

（19）汉语：刘四爷很满意有这么多人来**给**他嗑头祝寿。(《骆驼祥子》187 页）

（20）泰语：t^{h}əː^{33}　jɯːn^{51}　mɯː^{33}　**hai^{51}**　k^{h}aː^{51}p^{h}a^{21}cau^{51}
她　伸　手　**给**　我
pen^{33}　k^{h}raŋ^{45}　sud^{21}t^{h}aːj^{45}
是　次　最后

她最后一次地向我伸出手。(《画中情思》87 页，汉语翻译转自原文）

（七）目的标记

目的标记“GIVE”主要引进处于“GIVE”前面的动作的目的。如：

（21）泰语：

ca^{21}tɔːŋ^{51}	t^{h}am^{33}	ʔaːŋ^{21}rai^{33}	**hai^{51}**	k^{h}on^{33}
将要	做	怎么	**给**	人
t^{h}iː^{51}	mai^{51}	k^{h}əːj^{33}	ʔaːn^{21}	maː^{33}
的（定语标记）	不	曾	读	来
ʔaːn^{21}	kam^{33}laŋ^{33}p^{h}aːj^{33}nai^{33}			
读	武侠小说			

该怎么做才能够吸引没读过武侠小说的读者来读武侠小说。(《汉泰双语月刊》2012 年 4 月，汉语翻译转自原文）

泰语句子中“hai^{51}”后面引进的小句“没读过武侠小说的读者来读武侠小说”就是“hai^{51}”前面“怎么做”的目的。

（八）方式标记

“GIVE”在某些语言中可以表示方式标记，如泰语“hai^{51}”可以引进动作行为的方式（manner)：

（22）泰语：

pai^{33}	ta^{33}laːd^{21}	kau^{21}	**hai^{51}**	rew^{33}	t^{h}iː^{51}sud^{21}
去	市场	旧	**给**	快	最

以最快速度去旧市场。(《曼谷死生缘》429 页，汉语翻译转自原文）

以上句子中“hai^{51}”的作用是标记出现于它后面的方式“最快”，因此“hai^{51}”就是方式标记。

（九）被动标记

有些语言里“GIVE”可以引出动作行为的施事者，成为被动标记，如汉语“给”，其作用相当于汉语“被”。例如：

（23）汉语：钱先生在监牢里受罪的当儿，外孙子倒**给**宠得不行。(《四世同堂》550 页）

（十）处置标记

有些语言里的“GIVE”，尤其是在汉语及很多方言中的“给”是可以介引动作行为的受事者的，此时的它具有处置标记的作用，相当于汉语“把”。例如：

（24）汉语：他不能毫不负责的**给**铺子乱赔钱。(《四世同堂》371 页）

（十一）加强语气

某些语言里的“GIVE”，如汉语“给”，可以用于加强语气，强调处于“给”后面的动作，如下面汉语句子中的“给”强调了动作“占了”。

（25）汉语：“整个北平都让人家**给**占了，哪儿还有是非呢？”(《四世同堂》543 页）

（十二）工具标记

工具是指施事者达成或完成一个行动所使用的工具或方式，而“GIVE”在某些语言（方言）中可以用作引进工具或方法的标记。例如：

（26）广州话：**畀**口讲。(张惠英，2002）

（27）昭阳话：李奶奶**把**草担来垫猪栏。(孙叶林，2005）

广州话“畀”可以用作工具标记，在例（26）中，其意义相当于“用”。“把”在不少汉语方言里具有“给”义，如孙叶林（2005）指出，湘方言昭阳话中的“把”不仅可以作工具标记，同时也有表示给予义、使役标记、接受者标记、受益者标记等功能。

（十三）并列标记

有些语言（方言）里的“GIVE”可以作并列标记，主要连接两部分结构上是平等的并列结构，相当于汉语“和”。如宿州话中的“给”：

（28）宿州话：我**给**李明是初中的同学，关系一直很好。(张德岁、唐爱华，2010）

（十四）伴随标记

“GIVE”在一些汉语方言里具有伴随者标记功能，即可以引介事件对象，相当于汉语“跟”。例如：

（29）宿州话：他那么有钱，咱们没法**给**人家比。(张德岁、唐爱华，2010）

30 种语言（含方言）“GIVE”的功能分布表见附录 2、附录 3。

下面根据语义地图模型的连续性假说，逐步构建“GIVE”的概念空间。

第一步：在我们所考察的这些语言（方言）中，“GIVE”具有“给予义”的语言，其“GIVE”并非必然具有“受益者”标记功能，如哈尼语、毕苏语。

反之，所有“GIVE”具有受益者标记功能的语言，其“GIVE”都具有给予义。因此，可以将受益者标记和给予义两个功能分开排列：

给予—受益者

第二步：当一种语言（方言）的“GIVE”具有给予义、受益者标记、接受者标记三种功能时，理论上在概念空间中有三种可能的排列方式：

A. 给予—受益者—接受者

B. 给予—接受者—受益者

C. 接受者—给予—受益者

“GIVE”有接受者标记功能的语言中，有些语言的“GIVE”只有给予义、接受者标记功能却没有受益者标记功能，如哈尼语、毕苏语，所以 A 应该被排除。那么，到底是接受者标记和给予义有直接关联，还是接受者标记和受益者标记都和给予义有直接关联呢？许多研究已证明，无论是给予义还是受益者标记功能，都与接受者标记的关联很密切，以汉语普通话“给”来说明，张伯江（1999）指出，汉语中常见的“给”与格结构至少有以下三种：a 式“他给我寄了一个包裹”；b 式“他寄给我一个包裹“；c 式“他寄了一个包裹给我”。刘丹青（2001）、何晓炜（2003、2009）、王琳琳与蒋平（2011）等把与格结构与双宾结构统称为双及物结构。可见，在结构形式上，接受者标记“给”跟给予义有密切关联。在语义上，“给予”通常是指给予者把物体传递给接受者，而“接受者”标记功能所表达的意义也与给予义相连，如前述 b、c 式结构，都表示物体转移并达到某终点，即接受者（沈家煊，1999）。“GIVE”的受益者标记和接受者标记同样也有着密切关联，Newman（1996）也认为受益格其实就是接受者标记（原文称“与格”）的一种额外的功能。接受者标记的额外功能，如受益格、目标（goal）、方所格（locative）、拥有者（possessor），这些功能是接受者标记通过不同的认知领域引申出来的。在人类的利益关系里面，接受者就是受益者。接受者标记与受益者标记之间的关系确实很密切。此外，由于各语言“GIVE”的最初用法是给予义，也就是基本意义，所以给予义较适合是第一节点，那么 C 也是应该被排除的，而 B 才是最合适的。于是，这三种功能在概念空间中的区域位置如下：

给予—接受者—受益者

第三步：有些语言（方言）的“GIVE”具有表示给予义、接受者标记、受

益者标记和受害者标记四种功能，如普通话、闽方言、景颇语等。但是“GIVE”能表示给予义、作接受者标记和受益者标记的语言（方言），其“GIVE”却不一定可以作受害者标记，如赣方言、龙州土话、拉祜语等。因此，在概念空间中“GIVE”的受害者标记功能的排列方式应如下：

给予—接受者—受益者—受害者

这样依次根据 30 种语言中“GIVE”的功能分布，经过 13 个步骤最终构建出的“GIVE”功能的概念空间[①]如图 2-3 所示：

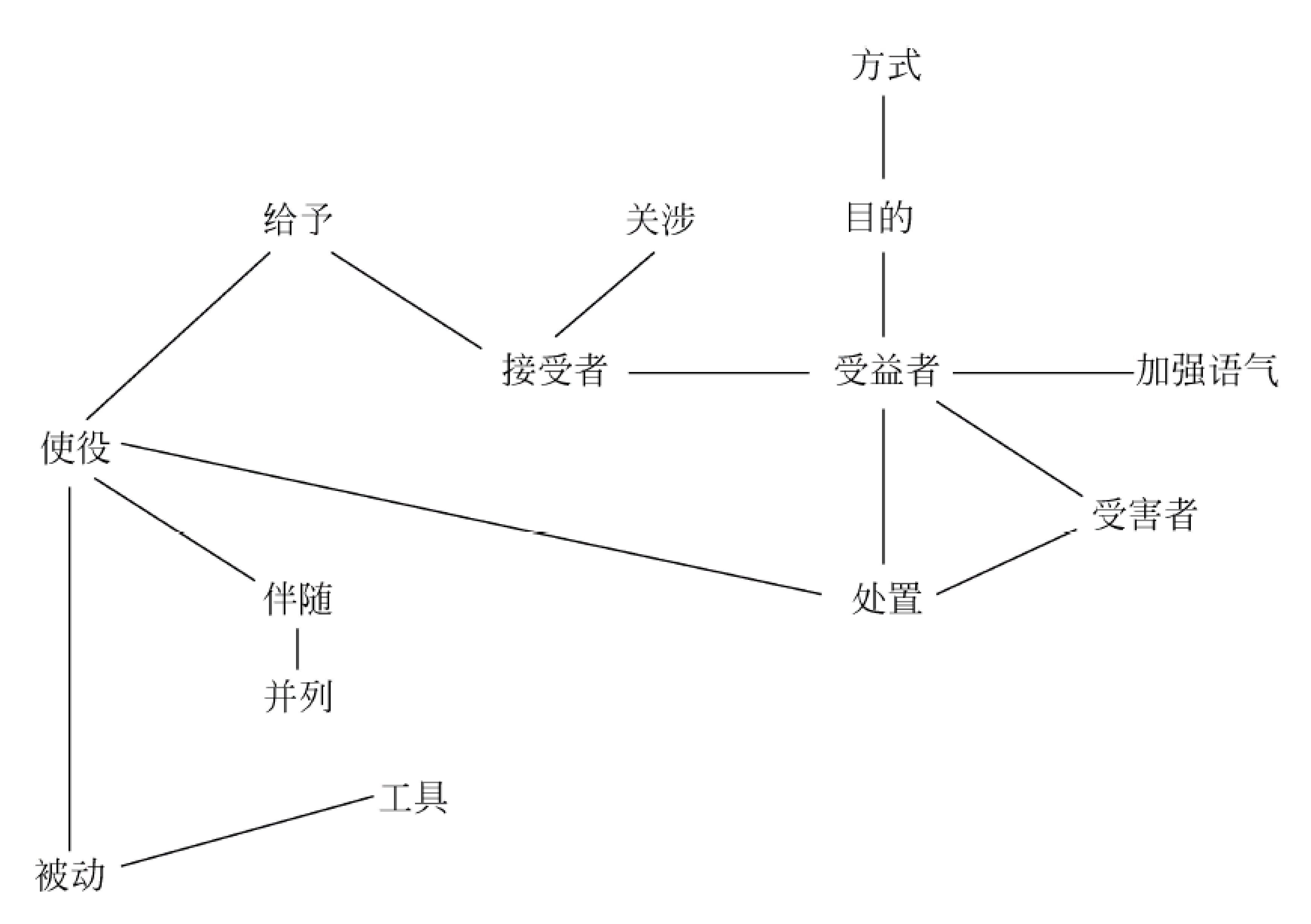


图 2-3　“GIVE”功能的概念空间

图 2-3 中有几个重要的功能节点：接受者、受益者、使役、处置。接受者标记、受益者标记与给予义的关系已在上文例示构建“GIVE”概念空间的前三个步骤中说明了。接受者标记进一步泛化，“给”的给予义彻底虚化，只表示引进动作的对象，就是关涉标记。例如[②]：

（30）行李铺盖也叫他们**给**你送出来。(《二十年目睹之怪现状》)

（31）华忠便在炕上**给**他道谢。(《儿女英雄传》)

① 限于篇幅，其他步骤不再一一展示，具体构建过程参见陈淑仪（2016）。
② 例（30）（31）转引自钱伟、彭建国（2008）。

不少跨语言研究成果已表明，受益者标记常扩展成为目的标记，Newman（1996）经过对许多语言的考察，认为目的格（purpose）标记常常来源于受益者标记。Song（1998）认为“GIVE”功能从受益者标记演化为目的标记的现象，是从内部认知评价的意义到篇章及元语言评价的意义（textual and metalinguistic situation）的变化，方式标记由目的标记发展而来。目的和方式引进的都是背景信息，是动词的修饰语，语义和功能的关系密切，因此 Song（1998）认为目的标记进一步演变为方式标记。李炜（2004）、范群（2005）等认为“给”的加强语气功能从引出与事功能扩展而来，他们所指的“引出与事”功能是本研究所指的受益者标记功能，“给”的加强语气功能最早出现于受益者标记“给”省略受益者的语境，由此而形成这一用法。

使役标记直接与给予义关联，Newman（1996）认为从语义上看，“GIVE”的给予义经常用来解释使役概念，因为“GIVE”给予义的某些属性较符合使役的特定类型，比如：给予者和致事（causer）同样指人，而且一样涉及了鼓动某种动作的意志；接受者和役事（causee）一样是因某人的行为而经历了某种行为动作。给予者和致事的共同点是：给予者有给予动作的意志，致事有想让某人去做某事的意志，给予者的语义特征与典型致事的语义特征很相似，即作为某种实体的给予者导致接受者有某种东西。接受者和役事的共同点是：接受者是接受给予者送给他的给予物，而役事是接受致事想让他去做的命令（或请求、建议等动作方式）。这与 Heine & Kuteva（2002）、Iwasaki & Yap（1998）等的观点一致，他们认为在“GIVE”的演化过程中，“使役式”的阶段一般与“允让”功能并存，成为“允让-使役”（permissive-causative）功能，而这一阶段的功能是由“GIVE”给予义演化而来的。

使役标记是一个关键节点。由使役标记而发展为被动标记，这一发展为跨语言事实所证实，如汉语的“叫、让、给”，Iwasaki & Yap（1998）主要考察了马来语、广东话、汉语普通话的“GIVE”，指出其被动结构都是从使役结构发展而来。江蓝生（2012）认为汉语给予义动词能够兼作并列连词和介词，也就是说，给予义动词是汉语的连词、介词的来源之一。使役句的结构是兼语式“NP_0 给 NP_1 VP”，其中 NP_1 是 VP 的施事。但是当 VP 是 NP_0、NP_1 的共同动作行为时，原兼语句的语义关系也发生了变化，“给”就具有向伴随介词发展的可能性了，下面两个句子反映了这个变化，例（33）“给”释为使役义或伴随介词用法

均可，例如[①]：

（32）邹师父是从来不给人赢的，今日一般也赢了。（《儒林外史》）

（33）师傅请过来，给员外相见。（《济公全传》）

汉语方言中这种用法比汉语普通话更典型，富阳话“拨”、宿州话里“给”也能作伴随介词，例如：

（34）宿州话：明个我给爸爸一块进城买东西去。（张德岁、唐爱华，2010）

（35）富阳话：尔去拨渠商量间看。你去跟他商量商量看。（盛益民，2015）

而伴随标记和并列标记的语义和句法分布十分接近，直接相关，汉语伴随介词和并列介词多同形，如“跟、和”等。

据考察，“GIVE”具有处置功能的现象大多见于汉语普通话及方言，王建（2004）讨论了表处置义“给”的两种来源：一是来源于表“为、替”的“给”，也就是受益者标记功能；二是来源于使役标记“给”。盛益民（2010）认为受害者标记也能演变成为处置标记，因此处置标记与使役标记、受益者标记、受害者标记均有关联。

二、汉语和四种东南亚语言“GIVE”功能对比

本小节将在上小节构建的“GIVE”功能的概念空间上对比汉语和泰语、越南语、柬埔寨语、马来语“GIVE”的功能，关于汉语“给”和泰语“hai[51]”，前文已经较详细介绍了这两种语言所具有的功能，下文只是简单概括这两种语言“GIVE”的功能，而详细介绍越南语“cho”、柬埔寨语“ʔaoy”以及马来语“bagi”的功能：

这五种语言的“GIVE”的功能类型如下。

（一）汉语

汉语“给”具有表示给予义，作接受者标记、受益者标记、受害者标记、关涉标记、使役标记、被动标记、处置标记以及加强语气功能。

（二）泰语

泰语“hai[51]”具有表示给予义、作接受者标记、受益者标记、受害者标记、关涉标记、使役标记、目的标记以及方式标记功能。

① 例（32）、（34）转引自江蓝生（2012）。

（三）越南语

越南语“cho”具有表示给予义，作接受者标记、受益者标记、受害者标记、使役标记、关涉标记、目的标记以及方式标记功能。例如：

（36）Tôi **cho** nó cuốn sách（给予）
I **give** he two CL book
I gave him two books.（Mueanjai & Thepkanjana，2008）
我给了他两本书。

（37）Hoa gui thu **cho** Lan （接受者）
Hoa send letter **give** Lan
Hoa sent a letter to Lan.（Mueanjai & Thepkanjana，2008）
Hoa 寄了一封信给 Lan。

（38）Liên xây nhà **cho** Lan （受益者）
Lien build house **give** Lan
Lien built a house for Lan.（Mueanjai & Thepkanjana，2008）
Lien 给 Lan 建了一座房子。

（39）Dùng choc con chó. Nó căn **cho** đấy （受害者）
do not bully CL dog it bite **give** PARTICAL
Do not bully the dog. It might bite you (and have a bad effect on you).（Mueanjai & Thepkanjana，2008）
不要欺负狗。它会咬你（并对你产生不良影响）。

（40）Chi **cho** tôi muon cáy kéo（使役）
you(female) **give** I borrow CL scissors
You (female) let me borrow the scissors.（Mueanjai & Thepkanjana，2008）
你（女性）让我借剪刀。

（41）Thấygiáo nói **cho** tôi chuyên vế nàng A Su Ma（关涉）
老师 说 **给** 我 故事 关于 姑娘 阿诗玛
老师跟我讲关于阿诗玛的故事。（杜氏碧莲，2012）

（42）Em sẽ hát **cho** anh nghe（目的）
I will sing **give** you sing

I will sing for you to listen. （Mueanjai & Thepkanjana, 2008）

我将唱歌给你听。

（43）Chúng ta phải sống **cho** cỏ tình cỏ nghia.（方式）

我们 要 活 **给** 有情 有义

我们要有情有义地过日子。(罗翠贤，2011)

（四）柬埔寨语

柬埔寨语“ʔaoy”具有表示给予义，作接受者标记、受益者标记、使役标记、目的标记以及方式标记的功能。例如：

（44）koat baan **ʔaoy** luy khñom （给予义）

he PAST **give** money me

He gave me money.（Iwasaki & Yap，1998）

他给了我钱。

（45）ʔo:pùk tèɲ siəuphɤ̀u **ʔaoy** khɲom. （受益者）

father buy books **give** me

Father buys books for me.（Newman, 1996）

父亲给我买书。

（46）Khɲom **ʔaoy** ʔo:pùk tèɲ siəuphɤ̀u.（使役）

I **give** father buy book

I had my father buy the book(s).（Newman, 1996）

我让我父亲买书。

（47）Khɲom thvɤ: ka: **ʔaoy** ba:n cəmnëɲ craen. （目的）

I work **give** get profit much.

I work so as to have plenty of profit.（Newman, 1996）

我工作以获得丰厚的收益。

（48）Khɲom rùət tɤ̀u sa:la:-rìen **ʔaoy** rəhás. （方式）

I run go school **give** quick

I run quickly to school.（Newman，1996）

我快速地跑去学校。

（五）马来语

马来语“bagi”具有表示给予义，作接受者标记、受益者标记、使役标记、目的标记以及被动标记的功能。例如：

（49）Ayah **bagi** orang (i)tu[3] sepuluh ringgit （给予）

Father **give** person that ten dollar

Father gave that person ten dollars.（Iwasaki & Yap, 2003）

父亲给了那人十美元

（50）Ayah **bagi** kita pergi pancing ikan dengan Pak Man（使役）

father **give** us go catch fish with Pak Man

Father let us go (rod) fishing with Pak Man.（Iwasaki & Yap, 2003）

父亲让我们和巴基斯坦人去钓鱼。

（51）Kereta kita habis **bagi** dia rosak.（被动）

car us completely **give:PASSIVE** he wreck

Our car was completely wrecked by him.（Iwasaki & Yap, 1998）

我们的车完全被他毁坏了。

在“GIVE”概念空间上（见图 2-3），我们可以得到这五种语言的语义地图，如图 2-4（参见文后彩插）所示。

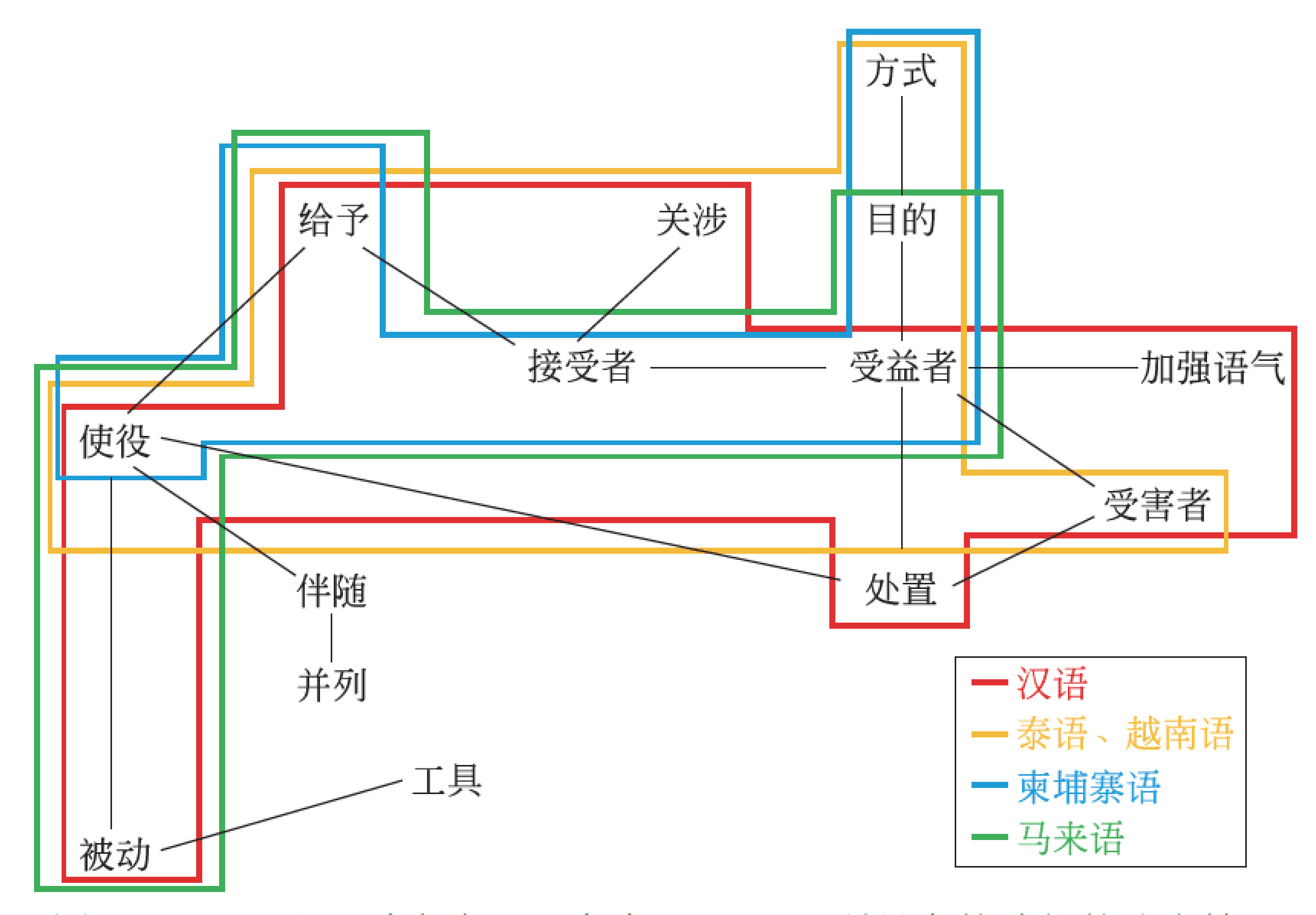


图 2-4　汉语和四种东南亚语言中“GIVE”所具有的功能的分布情况

从图 2-4 上，我们可清晰地看到汉语、泰语、马来语、越语以及柬埔寨语里“GIVE”在概念空间上的分布。语义地图直观地体现出这五种语言的“GIVE”在功能上有如下的共性和差异。

第一，汉语“给”、泰语“hai^{51}”、越南语“cho”、柬埔寨语“ʔaoy”以及马来语里的“bagi”都具有给予义。给予义是各语言“GIVE”的本义，主要出现于双宾结构形式，这可以说是基本的结构形式。例如：

（52）汉语：假若英国法国能**给**他个官职。（《四世同堂》42 页）

（53）泰语：	tɛ:^{21}	k^{h}au^{215}	jaŋ^{33}	**hai^{51}**	kre:d^{21}	“A”	kɛ:^{21}	t^{h}ə:^{33}
	但	他	还是	**给**	等级	“A”	介词	她

但他还是给她了“A”等级。（《汉泰双语月刊》2012 年 3 月，汉语翻译转自原文）

（54）越南语：	Ông	ấyva	**cho**	congái	chiếc	xe
	He	just	**give**	daughter	CL	car

He just gave his daughter a car.（Iwasaki & Yap，1998）

他只给了他的女儿一辆车。

（55）柬埔寨语：	koat	baan	**ʔaoy**	luy	khñom
	3SG	PAST	**give**	money	me

He gave me money.（Iwasaki & Yap, 1998）

他给了我钱。

（56）马来语：	Cikgu	selalu	**bagi**	kitta	banyak	kerjarumah.
	teacher	always	**give**	us	a lot of	homework

The teacher always give us a lot of homework.（Iwasaki & Yap, 1998）

老师总是给我们很多作业。

给予义“GIVE”在这五种语言中都可以表现为双宾结构形式，不过直接宾语和间接宾语在结构中的位置不同，汉语、越南语、马来语的双宾结构“GIVE”中，间接宾语位于直接宾语前；而双宾结构“GIVE”在泰语和柬埔寨语中是直接宾语位于间接宾语前。

第二，汉语“给”、泰语“hai^{51}”、越南语“cho”、柬埔寨语“ʔaoy”以及马来语里的“bagi”都具有接受者标记功能。这五种语言里的“GIVE”作接受者标记时，在句子当中一般会出现另外一个表示给予义的动词。如例（57）～

例（59），句中用下划线标出了“GIVE”前的动词：

（57）汉语：他又转身回去，在教员休息室写了一张纸条，叫人送**给**窦神父。（《四世同堂》48 页）

（58）泰语：

…kɔ:^{51}	ʔa:d^{21}	k^{h}ia:n^{215}	ŋa:n^{33}	c^{h}in^{45}	nɯŋ^{21}
……就	可能	写	广告	个	一
son^{21}	**hai^{51}**	k^{h}au^{215}			
交	**给**	他			

……也会写一个广告交给他。(《汉泰双语月刊》2012 年 5 月，汉语翻译转自原文）

（59）越南语：

Anh ấy	đưa	**cho**	tôi	một	cây	bút
他	递	**给**	我	一	支	笔

他递给我一支笔。（罗翠贤，2011，汉语翻译转自原文）

第三，汉语“给”、泰语“hai^{51}”、越南语“cho”、柬埔寨语“ʔaoy”以及马来语里的“bagi”都可以作受益者标记。例如：

（60）汉语：我真想跺脚一走，去**给**中国人争点气！（《四世同堂》50 页）

（61）泰语：

tɔ:n^{33}ni:^{45}	kam^{33}laŋ^{33}	c^{h}ai^{45}	c^{h}ɔ:n^{45}	pɔ:n^{51}
现在	正在	用	勺	喂
nam^{45}kɛ:ŋ^{33}	**hai^{51}**	k^{h}un^{33}ja:^{51}		
汤	**给**	奶奶		

此时正在用小汤勺给奶奶喂汤，……(《汉泰》2012 年 4 月，汉语翻译转自原文）

（62）越南语：

Anh ấy	mang	đến	**cho**	chi	biết bao	hạnh phúc.
他	带	来	**给**	她	许多	幸福

他给她带来许多幸福。（李蓓、阮明芳，2012，汉语翻译转自原文）

（63）柬埔寨语：

khɲom	tɤu	tèɲ	ba:rɤy	**ʔaoy**	kɔət.
I	go	buy	cigarettes	GIVE	he

I buy cigarettes for him.（Bisang，1996）

我为他买香烟。

第四，汉语“给”、泰语“hai^{51}”、越南语“cho”、柬埔寨语“ʔaoy”以及马来语里的“bagi”都可以表示使役标记。例如：

（64）汉语：他就挥挥手说　“**给**他们喝吧”。(《许三观卖血》)

（65）泰语：ʔja:^{21} **hai^{51}** ni:^{215}pai^{33}si:a^{215} ʔik^{21} na^{45} ʔmɔ:^{215}

别 **给** 跑掉 再 语气词 大夫

别再让他跑掉了，大夫。（《曼谷死生缘》78 页，汉语翻译转自原文）

（66）越南语：Ông ấy không **cho** tôi thôi

He that NEG **give** me resign

He wouldn’t let me resign.（Iwasaki & Yap, 1998）

他不会让我辞职。

（67）柬埔寨语：Khɲom **ʔaoy** nɛək daə-lè:ŋ.（使役）

I **give** you walk-play

I’ll let you go for a walk.（Newman, 1996）

我会让你出去散步。

（68）马来语：Cikgu akan **bagi** kita pulang awal esok.

Teacher will **give** us gohome early tomorrow

Teacher will let us leave early tomorrow.（Iwasaki & Yap, 1998）

老师会让我们明天早早离开。

作使役标记的泰语“hai^{51}”还可以出现于“V+hai^{51}”的使役结构形式，其中 V 也有使役义，比如“ʔa^{21}nu^{45}ja:d^{51}（允许）”、saŋ^{21}（命令）、khɔ:^{215}rɔ:ŋ^{45}（请求）等。如下：

（69）泰语：k^{h}un^{33}mɛ:^{51} <u>ʔa^{21}nu^{45}ja:d^{51}</u> **hai^{51}** nu:^{215} pai^{33}

妈妈 <u>允许</u> **给** 我 去

ŋa:n^{33}pa:^{33}ti:^{51} p^{h}ɯ:an^{51}

聚会 朋友

妈妈让我去参加朋友的聚会。 (Iwasaki & Ingkaphirom, 2005)

作使役标记的越南语“cho”也可以出现于“V+hai^{51}”的使役结构形式。例如：

（70）越南语：Thu tuóng <u>ra lênh</u> **cho** quân đôi săn sang chiến đấu

prime minister <u>order</u> **give** army be ready fight

The prime minister ordered that the army be ready to fight.（Mueanjai & Thepkanjana, 2008）

首相命令那支军队准备好去战斗。

第五，汉语“给”、泰语“hai^{51}”以及越南语“cho”可以作受害者标记。例如：

（71）汉语：越是怕**给**家中惹祸的，当惹了祸的时候越会往家中跑。(《四世同堂》162 页)

（72）泰语：mɛ:^{51} jik^{21} **hai^{51}** troŋ^{33} kɛ:m^{51}

妈妈 捏 **给** 在 脸颊

妈妈捏我的脸颊。(Dejthamrong, 1970)

（73）越南语：Anh ấy thoi **cho** thăng Pháp môt quả

he punch **give** French person one CL

He threw a punch at a French person (and yielded a bad effect on him.) (Mueanjai & Thepkanjana, 2008)

他打了一个法国人一拳（并对他产生了不良影响）。

第六，在这五种语言当中，“GIVE”可以作关涉标记的有汉语（“给”）、泰语（“hai^{51}”）以及越南语（“cho”）。例如：

（74）汉语：还不进去**给**老太爷道谢哪？(《四世同堂》95 页)

（75）泰语：t^{h}ə:^{33} jɯ:n^{51} mɯ:^{33} **hai^{51}** k^{h}a:^{51}p^{h}a^{21}cau^{51}

她 伸 手 **给** 我

pen^{33} k^{h}raŋ^{45} sud^{21}t^{h}a:j^{45}

是 次 最后

她最后一次向我伸出手。(《画中情思》87 页，汉语翻译转自原文)

（76）越南语：Thấygiáo nói **cho** tôi chuyên vế nàng A Su Ma

老师 说 **给** 我 故事 关于 姑娘 阿诗玛

老师跟我讲关于阿诗玛的故事。(杜氏碧莲，2012，汉语翻译转自原文)

第七，在这五种语言中，只有汉语“给”和马来语“bagi”可以作被动标记。例如：

（77）汉语：铁路学校的校长**给**撤了，蓝东阳当上了代理校长。(《四世同堂》519 页)

（78）马来语：Kereta kita habis **bagi** dia rosak.

car us completely **give:PASSIVE** he wreck

Our car was completely wrecked by him.（Iwasaki & Yap, 1998）

我们的车完全被他毁坏了。

马来语“bagi”虽然有作被动标记的功能，但它的使用比较有限，Iwasaki & Yap（2003）指出被动标记“bagi”的使用只出现于马来西亚半岛南部方言，另外，现代的马来西亚人，特别是受到良好的教育的年轻人，不大使用“bagi”来表示被动意义，与较通俗的“bagi”相比，他们多喜欢用马来语标准话里较常见的被动形式“di-”。

第八，在这五种语言中，汉语“给”不能作目的标记，但其他四种语言，泰语“hai^{51}”、越南语“cho”、柬埔寨语“ʔaoy”以及马来语“bagi”都可以作目的标记。例如：

（79）泰语：Nu:an^{33}　p^{h}lak^{21}　Jum^{215}　**hai^{51}**　tok^{21}　nam^{45}

Nuan　push　Jum　**give**　fall　water

Nuan pushed Jum in order for her to fall into the water.（Iwasaki & Ingkaphirom, 2005）

Nuan 推了 Jum 为了使她掉进水里。

（80）越南语：Bà　cấn　phảiăn uống　**cho**　khỏe nguòi.

你　要　饮食（动词）　**给**　身体健康

你要好好地吃，身体才会健康。（李蓓、阮明芳，2012，汉语翻译转自原文）

（81）柬埔寨语：khɲom　thvɤ: ka:　**ʔaoy**　ba:n　cɔmnëɲ　craen.

I　work　**give**　get　profit　much

I work so as to have plenty of profit.（Newman, 1996）

我工作以获得丰厚的收益。

例（79）中，作目的标记的泰语“hai^{51}”引进了“Nuan 推 Jum”动作的目的，即想让 Jum 掉进水里。同样，越南语“cho”引进“吃”的目的，即为了身体健康，柬埔寨语“ʔaoy”也引进“工作”的目的，即为了得到大量的利润。

第九，“GIVE”有时可以引进动作的修饰语，表示方式。在这五种语言中，泰语“hai^{51}”、越南语“cho”和柬埔寨语“ʔaoy”可以作方式标记，主要出现于“动作+GIVE+方式”的结构形式。例如：

（82）泰语：tɔ:ŋ^{51}　cam^{33}nɛ:k^{45}　kwa:m^{33}tɛ:k^{21}ta:ŋ^{21}　**hai^{51}**　c^{h}ad^{215}ce:n^{33}

得　区别　不同之处　**给**　清楚

一定要区别清楚。（《汉泰双语月刊》2012 年 1 月，汉语翻译转自原文）

（83）柬埔寨语：Khɲom rùət tɤ̀u sa:la:-rìen **ʔaoy** rəhás.
I run go school **give** quick

I run quickly to school.（Newman, 1996）

我快速地跑去学校。

（84）越南语：nói **cho** cùng
说 **给** 究竟

说个究竟。（罗翠贤，2011，汉语翻译转自原文）

以上例句中，“GIVE”引进动作的方式。例（82）泰语表达的意思是以清楚明白的方式去区分二者的不同之处，泰语“hai^{51}”引进“区别”的方式。同样，柬埔寨语“ʔaoy”引进“去学校”的方式“快速度”，表示以快速的方式去学校。

第十，在这五种语言中，唯有汉语“给”有作处置标记和加强语气的功能，尤其是作处置标记，我们认为很可能是汉语“给”的独有功能。例如：

（85）汉语：“是，和平了就好！”晓荷**给**太太的话加上个尾巴。（《四世同堂》342页）

（86）汉语：我把大门**给**锁上了！（《骆驼祥子》165页）

三、汉语“给”与泰语“hai^{51}”语义功能和使用情况对比

上小节我们讨论了汉语与东南亚语言“GIVE”语义功能的规律性异同。本小节我们将具体对比汉语和泰语中对应的“GIVE”——“给”和“hai^{51}”的异同，并联系泰语母语背景学生使用“给”的情况讨论影响“给”习得的一些因素。①

从前文五种语言“GIVE”的语义地图（见图2-4）中可以看到，“hai^{51}”与“给”除了本身作动词表示给予义以外，都具有作接受者标记、受益者标记、受害者标记、关涉标记、使役标记的功能。汉语和泰语的主要差异是结构形式不同，如表2-2所示。

除了共同的功能以外，“给”“hai^{51}”还有各自独有的功能。“给”还可以作被动标记、处置标记，以及用于加强语气；“hai^{51}”还可以作目的标记、方式标记。

---

① 选择泰语是因为泰语的“hai^{51}”用法比较复杂，同时本研究的参加人员中有泰国博士生，就本研究的条件而言泰语的材料最容易获得。

表 2-2　“给”“hai^{51}”功能对比总表

功能	结构与语义的特点	
	相同之处	不同之处
给予义	主要用双宾句	句中两个宾语的位置相反： （1）NP_0+**给**+ NP_2（间接宾语）+ NP_1（直接宾语）； （2）NP_0+**hai^{51}** + NP_1（直接宾语）+（介）+ NP_2（间接宾语）
接受者标记	（1）都有“NP_0+VP_1[V+NP_1]+**给/hai^{51}**+NP_2（接受者）”结构（“给”的该句式很少出现）； （2）二者的 V 一样含有给予或转让的意思	“给”还可以出现在另两种结构中： （1）NP_0+**给**+NP_2（接受者）+VP_1[V+NP_1]； （2）NP_0+V+**给**+NP_2（接受者）+NP_1
受益者标记	“给”和“hai^{51}”的 VP_1 一样是对 NP_2（受益者）有益的	VP_1 的位置不同，结构也不同： NP_0+**给**+NP_2（受益者）+VP_1[V+NP_1]； NP_0+VP_1[V+NP_1]+**hai^{51}**+NP_2（受益者）
受害者标记	“给”和“hai^{51}”的 VP_1 都是对 NP_2（受害者）不利的	VP_1 的位置不同，结构也不同： NP_0+给+NP_2（受害者）+VP_1[V+NP_1]； NP_0+VP_1[V+NP_1]+hai^{51}+NP_2（受害者）
关涉标记	“给”和“hai^{51}”的 VP_1 都表示借助身体的某个部位或脸部带表情的动作来传达某种信息，如“jim^{45}（微笑）、“kom^{51}si:^{215}sa^{21}（点头）、磕头、行礼”	（1）“给”还可以为 VP_1 引进信息传达的对象，主要用于面对面的信息传达，也包括陈述或表达某个意思或意见，如“解释、通报、道喜”； （2）二者的 VP_1 位置不同，结构也不同： NP_0+**给**+NP_2（关涉对象）+VP_1[V+NP_1]； NP_0+VP_1[V+NP_1]+**hai^{51}**+NP_2(关涉对象)
使役标记	结构相同： NP_0+**给/hai^{51}**+NP_1(使令对象)+VP	“hai^{51}”另有一种结构：NP_0+**V_1**+**hai^{51}**+NP_1(使令对象)+VP_2，V_1 的语义可分为派遣类、带领类、催逼类、培养类、请求类等

（一）“给”独有的功能

1．作被动标记

作被动标记的“给”通常出现在“NP_1(受事)+给+NP_0+VP”中，主要用来引进动作行为的施事者 NP_0，相当于“被”，NP_0 有时可以省略。被动标记“给”多用于对 NP_1（受事）来说是不愉快或受损害的事情。如：

（87）他不怕**给**抓起来，他身强力壮，挨几下子也没什么，然而要是日本人没收了他的产业，那可就真的要了命了。（《四世同堂》550 页）

句中的“给”所引进的“抓起来”不是一般人所希望的行为。虽然施事者 NP_0 被省去了，但我们还是能在上下文语境中找回来，即“日本人”。

2．作处置标记

“给”可以引介动作行为的受事者 NP_1，此时它具有处置标记的作用，“给”的处置标记功能通常表现为“NP_0+给+NP_1(受事)+VP”结构形式。据考察，句中 VP 一般为动结式或者有表示完成的“了”，其受事者也可以省略，不过在上下文语境中会有交代。这一点，“给”与“把”不同，因为“把”之后的受事者不能省略。例如：

（88）“是，和平了就好！”晓荷**给**太太的话加上个尾巴。（《四世同堂》342 页）

（89）可是我丈夫的科长是我**给**弄到手的。（《四世同堂》175 页）

以上两个例句中“给”都作处置标记，其后面的 VP 都为动结式，即“加上个尾巴”“弄到手”。在例（89）中受事者已省去了，但根据上下文语境中我们还是可以看出，即“科长的官职”。

3．加强语气

“给”还能出现在如下句子中：

（90）茶馆的伙计半急半笑的喊：“快着点吧，我一个人的大叔！别把点热气儿都**给**放了！” （《骆驼祥子》131 页）

句中“给”位于动词短语“放了”之前，构成“给 VP”，出现在“把”字句中。据考察，这种“给”还可以出现在“被”“让”“叫”字句中，多用于口语。不少学者如吕叔湘（1999）、李行健（1998）、刘月华等（2001）等认为此时“给”表示加强语气。如例（90）中，“给”处于动作“放”之前，意味着该动作是导致加强语气作用产生的关键点，即说话者怕对方“大叔”不小心把热

气放出，所以想提醒一下他，但也许因为“大叔”不灵敏、动作笨手笨脚，说话者带着一种打趣逗乐的语气把这句话说出来。

（二）“**hai**^{51}”独有的功能

1．作目的标记

（91）c^{h}an^{215}　sɛ:ŋ^{51}t^{h}am^{33}pen^{33}　k^{h}ai^{215}k^{h}wa:m^{33}　rɯ:aŋ^{51}
我　故意　做　事
tɔ:^{21}rɔ:ŋ^{33}ra:^{33}k^{h}a:^{33}　**hai**^{51}
讨价还价　**给**
cau^{51}k^{h}ɔ:ŋ^{215}ra:n^{45}　mi:^{33}　we:^{33}la:^{33}　trai^{21}trɔ:ŋ^{33}
店主　有　时间　思考

我故意仔细描述买衣服讲价的情景，好让店主有足够思考的时间。(《汉泰语双语月刊》2012 年 1 月，汉语翻译转自原文）

例（91）表示说话者故意描述讲价的情景，为的是让店主好好思考，“hai^{51}”引进了“cau^{51}k^{h}ɔ:ŋ^{215}ra:n^{45} mi:^{33} we:^{33}la:^{33} trai^{21}trɔ:ŋ^{33}（店主有时间思考）”，因此它是作目的标记。

2．作方式标记

（92）pai^{33}　ta^{33}la:d^{21}　kau^{21}　**hai**^{51}　rew^{33}　t^{h}i:^{51}sud^{21}
去　市场　旧　**给**　快　最

以最快速度去旧市场。(《曼谷生死缘》429 页，汉语翻译转自原文）

例（92）可以理解为说话者想要以最快的速度去旧市场，所以“最快”就是 VP“去旧市场”所使用的方式。“hai^{51}”的作用是标记出现于它后面的方式“最快”。“hai^{51}”就是作方式标记。

以上对比了汉泰“GIVE”功能的异同，除了用法的有无、结构的不同外，各用法的使用频率在两种语言中也有明显的差异。本研究通过对实际语料的采集来考察“给”和“hai^{51}”的使用情况。我们考察了《画中情思》《曼谷生死缘》两部泰语文学作品全文，再在《汉泰语双语月刊》学刊中随机挑选，共采集例句 1000 句。汉语语料考察了《四世同堂》《骆驼祥子》《许三观卖血记》三部汉语文学作品全文，并从 CCL 现代汉语语料库中随机选择，共采集 1000 个例句。我们把“给”和“hai^{51}”的功能分为四类：第一类是表示给予义；第二类是表

示使役义；第三类是作与给予义有关的语法标记，这一类的功能包括了作接受者标记、受益者标记、受害者标记以及关涉标记，这些功能还保留着本义“给予义”的属性；第四类是作与给予义关系较远的语法标记，包括“给”的表被动、处置、加强语气功能以及“hai^{51}”的表目的、方式功能，与第三类功能相比，已很难看出给予义的存在了。语料中“给”和“hai^{51}”的四类功能用例统计结果如表 2-3 所示。

表 2-3　汉泰语料中“给”“hai^{51}”使用情况

	给予义	使役义	给予义标记	非给予义标记	总用例
hai^{51}	56（5.6%）	447（44.7%）	226（22.6%）	271（27.1%）	1000
给	209（20.9%）	66（6.6%）	652（65.2%）	73（7.3%）	1000

表 2-3 中的数据显示，“给”和“hai^{51}”的使用情况有很大的不同。“hai^{51}”表给予义用得非常少，占的比例是极少的，为 5.6%，它用得最多的是表使役义，占的比例为 44.7%，另两类功能（与给予义有关的标记和与给予义关系较远的标记），使用率都不如表使役义那样高，分别为 22.6%和 27.1%。汉语“给”的使用情况和“hai^{51}”相反，与给予有关的标记功能使用率是最高的，占的比例为 65.2%，表给予义使用也很多，占 20.9%，但是其另两种功能的使用率却极低：表使役义只占 6.6%，与给予义关系较远的标记功能只占 7.3%。这种现象反映出了“hai^{51}”和“给”使用上的明显特点。表给予义都不是“给”和“hai^{51}”的最常用功能。但“给”与给予义有关的功能使用率很高，作相关标记的功能与“给”本义的关系是十分清楚、直接的。而“hai^{51}”的使用并不以表给予义为核心，表使役义用得最多，使役义虽然与给予义直接关联，但是两个功能之间的语义关系不是直接的，而是经过了语义句法层面复杂的隐喻和扩展而联系起来，可参看前文的相关论述。而目的、方式标记功能与给予义的关系也很不清晰了。这说明“hai^{51}”常使用和本义关系不太接近的功能。

汉泰语“GIVE”的用法异同和使用上的特点对泰语母语学生的汉语学习有什么影响呢？我们对泰国清莱皇家大学一至四年级学生的汉语作文和汉语练习材料（共约 39 万字）进行了调查，其中“给”出现 410 次（一年级 108 次，二

年级 106 次，三年级 105 次，四年级 91 次），涉及“给”的 10 种功能，只有处置标记功能没有用例。具体情况如表 2-4 所示。

表 2-4　泰国学生“给”各项功能的使用情况

	给予义			使役义			给予含义标记			非给予含义标记		
	出现	正确	错误	出现	正确	错误	出现	正确	错误	出现	正确	错误
四年级	13	12	1	11	10	2	58	51	7	9	9	0
三年级	11	9	2	10	9	1	81	64	17	3	3	0
二年级	23	21	2	10	8	2	72	53	19	1	0	1
一年级	20	18	2	10	6	4	78	59	19	0	0	0

从表 2-4 所示的使用情况，可以看到泰国学生对“给”的使用有如下特点：其一，表给予义和作给予含义标记使用频次较多，这些功能学生经常使用；其二，作使役标记使用频次较少，这个功能学生偶尔使用；其三，作非给予义标记（被动标记、加强语气、处置标记）使用频次最少，而且不是每个年级都用到的，其中一年级学生没有用“给”作被动标记的，一年级、二年级的学生没有用“给”来加强语气的，而处置标记功能所有年级都没有用到。

我们还在北京语言大学 HSK 动态作文语料库中考察了泰国学生“给”字句的使用情况，共发现 231 条，其中表给予义 39 条、作接受者标记 37 条、作受益者标记 106 条、作关涉标记 10 条，作受害者标记 18 条、表使役标记 13 条，用于加强语气 5 条、作被动标记 3 条，未发现作处置标记的用例。从使用情况来看，表给予义、作接受者标记、作受益者标记都是泰国学生用到的“给”的常用功能，至于关涉标记，其出现频率虽然不如这三项功能高，不过也不算少；作受害者标记和使役标记是学生使用率不高的功能；加强语气、作被动标记和处置标记显然是泰国学生极少用到的功能，尤其作处置标记，跟泰国清莱皇家大学的学生作文一样，都不见使用。这样的使用情况与我们对清莱大学学生作文的调查结果基本一致。

为什么泰国学生对“给”的各项功能的使用情况会如此呢？我们认为这和“给”的各项功能在现代汉语中的使用频率、“给”各项功能与给予义的关系、汉泰语“GIVE”的功能差异都有关。

[illegible]

[illegible]

[illegible]

四个年级中的使用频次差不多，而非给予义标记用法在一、二年级中几乎为零。出现这一情况的原因与汉语和泰语“GIVE”的用法特点有关。泰语“hai[51]”的各项功能中作使役标记的用法最常见，受到母语影响，泰国学生会较容易接受“给”的使役标记用法，而作被动标记、处置标记和加强语气功能这些用法都是泰语没有的用法，且这些用法与“给”的本义的联系又已经非常模糊，因而学生的学习更加困难。同样是汉语里使用较少的功能，作使役标记功能因为泰语对应的多功能语素“hai[51]”也有并且很常用，所以学生掌握起来要容易一些，特别是低年级学生受到母语影响更明显，而作被动标记、处置标记和加强语气是汉语中独有的功能，因此成为学生最难习得的一类功能。泰语“hai[51]”也有独特的非给予义标记功能（作目的标记、功能标记），不见于汉语，根据泰国学生对作被动标记、处置标记和加强语气这些功能的使用情况，可以预测汉语母语背景学生对泰语的非给予义标记功能的学习也会是十分困难的。

从泰语“hai[51]”使用情况看（参看表 2-3），表示给予义的用法是频率最低的，仅占 5.6%，作给予义标记用法是次低的，占 22.6%，而“给”的绝大多数用例是这两类用法，不过这两类用法与本义“给予”的关系十分明晰，关联紧密，因此虽然母语的对应功能词的这两类功能使用较少，但泰国学生还是能较好地理解并掌握。

前面对汉语和东南亚语言中的“GIVE”的对比已经指出，汉语“给”有的做被动标记、处置标记和加强语气功能，除被动标记马来语有外，其余在其他东南亚语言中不见使用，而东南亚语言中常见的作目的标记、方式标记等用法不见于汉语。根据上文的讨论，也可以预测，东南亚地区的学生在学习汉语“给”字句时，容易学会表示给予义和作给予义标记的用法，作使役标记用法次之，最不易学会作被动标记、处置标记和加强语气功能，而汉语母语背景的学生学习其他东南亚语言多功能词“GIVE”时，会在作目的标记和方式标记上遇到很大困难。

第三节 小 结

本章首先运用类型学描写量词的框架，描写对比了汉语和三种东南亚语言个体量词系统的主要异同，结合这些异同分析了东南亚语言母语背景学生使用汉语个体量词的表现，并对教学提出了建议。汉语和东南亚语言个体量词系统

的主要差异是：第一，汉语和另三种东南亚语言都有适用名词范围广泛的通用量词，但通用量词的适用名词有不同；第二，汉语用于人类名词的个体量词远没有另三种语言丰富；第三，动物名词所用个体量词，汉语与其他几种语言明显不同；第四，四种语言的圆形量词都有大和小的分类，圆形量词适用范围汉语明显没有另三种语言广；第五，长形量词都有软、硬、直的分类，但汉语长形量词有其他语言所没有的“阻隔性、组合性”参项，而另三种语言有汉语所无的“尖的末端”参项；第六，面形量词四种语言都有表示平而薄、平而广的特点的参项，但汉语有另三种语言没有的“厚度”这一参项；第七，四种语言都有用事物某个部位或某个突出非规则形状概括、分类事物的个体量词，这类突出事物某个形状特征的个体量词各语言很多，具体使用的分类特征有同有异；第八，功用量词方面，四种语言都有专门表示文字、文化事物的量词，书、小说、诗歌、报纸等事物所用量词在这些亚洲语言中都有单独分类，但建筑物、机器、武器、衣物等专用量词各语言表现不同。根据这些特点和留学生使用量词的实际情况，本研究提出，对东南亚学生来说，汉语动物名词、交通工具名词、抽象名词的名量搭配是学习中的难点，通用量词（个）、道、股、面、块、把、座等量词是学习中需要特别加以注意的量词。

而根据汉语与三种东南亚语言个体量词的异同和这三种语言母语背景的学生学习汉语个体量词的特点的成因，我们也可反过来预测汉语母语的学生学习这些语言个体量词时可能出现的特点：由于汉语的人类名词基本能用“个”且汉语专用于人类名词的个体量词不发达，而东南亚语言中人类名词普遍有丰富、具体的分类，母语和目的语语法形式是一对多时，学习难度较大，因此汉语母语者学习这些语言时，用于人类名词的量词是学习的一个重点；三种东南亚语言有汉语所没有的环形量词，汉语母语者要专门学习这一范畴；汉语水果类名词、球类名词一般使用通用量词“个”而不使用圆形量词，汉语母语者要注意这个对应关系；通用量词在几种语言中关系复杂、不完全对应，同样也是汉语母语者学习东南亚语言的难点；汉语对交通工具名词的分类较细，而其他三种语言一般只用一个专用量词，这一点汉语母语者应该比较容易掌握。

个体量词的学习以具体的、逐个的量名搭配的积累为主，但用类型学的方法可以找到语言间的规律性差异。这些规律可供作为第二语言的汉语个体量词教学或是汉语母语者学习这些语言时参考。

本章第二节运用语义地图理论对比分析了汉语“给”和东南亚语言中对应的多功能词的用法，指出表示给予义，作接受者标记、受益者标记、使役标记是汉语和东南亚语言“GIVE”的共有功能，而汉语“给”的被动标记、处置标记、加强语气功能是不同于这一语言区域其他语言的独特的功能，而这些东南亚语言中“GIVE”较常见的目的标记、方式标记功能在汉语中不见或不典型。接着以泰语母语学生为代表观察这些特点在汉语二语学习中的表现，指出汉语和这些东南亚语言中“GIVE”各功能的使用频率、各功能与“给予”本义之间的语义联系、汉语与这些东南亚语言“GIVE”的功能差异都会影响到汉语“给”的功能的习得，这三个因素可以解释泰语母语学生的“给”字句使用的特点。这些特点是：对表示给予义、作给予义标记掌握较好，使役标记使用次之，对汉语特有的被动标记、处置标记、加强语气功能掌握最差。同样，反过来，根据上述三个因素，我们也预测了如果汉语母语学生学习泰语，会较难掌握其目的标记、方式标记功能。汉语和东南亚语言“GIVE”的功能存在明显不同，而相较来说，泰语与其他东南亚语言的“GIVE”功能有更多的一致性，因此可以推测泰语学生“给”的功能使用特点也会在其他东南亚母语背景学生“给”的学习中反映出来。当然，这些预测还有待于进一步的调查研究证实。

第三章　语言区域学视野下的汉语二语语法习得的观察与解释

上一章我们运用类型学描写框架和语义地图对比了汉语和数种东南亚语言的个体量词系统和多功能词“给”的用法，并用对比的结果对这两个语法点在汉语二语教学中出现的特点作了分析，以这两个语法点为例说明东南亚诸语言与汉语有共性差异，这些差异对汉语的二语教学以及针对汉语母语学生的东南亚语言的二语教学都会产生影响。研究重在对比，旨在给教师提供语言学知识方面的参考。本章我们将对东南亚语言区域学生的汉语二语习得做专门的个案研究，验证东南亚语言和汉语的共同的类型学特征是否会使东南亚语言背景学生在汉语二语学习中表现出共性特点，而区别于这一语言区域外的学生。

本研究选择结果补语和趋向补语作为要考察的语言点，因为这两个语法点是汉语二语教学的重点和难点之一，在东南亚语言中都有对应的表达结构，而且所用结构与汉语的动补结构语法性质十分接近，都带有连动结构的性质。本研究要考察东南亚学生对这两个语法点的习得情况，选择日语、朝鲜语母语背景学生作对照，因为日韩与东南亚国家都与中国毗邻，也都与汉语发生过间接或直接的语言接触，但在汉语的结果补语和趋向补语的对应表达上，日语、朝鲜语具有不同于东南亚语言的类型特征，同时日韩学生的结果补语和趋向补语的习得研究成果十分丰富，有比较好的对照研究条件。

本章首先介绍研究背景，包括汉语的相关研究和类型学的相关研究，然后是结果补语和趋向补语习得的两个个案研究。

第一节　研 究 背 景

一、汉语结果补语、趋向补语的本体研究和汉语二语教学研究概况

汉语结果补语是一个半开放类，可充任结果补语的形容词、动词较多，赵

元任《汉语口语语法》列举了一百多个常用的结果补语，远没有列举穷尽。同时结果补语的语义类型也较复杂，语法学界做了深入的研究，尽管认识有所不同，但基本同意结果补语表达三种语法意义：表示动作的结果，如“救活、睡醒”；表示评价，如“买贵了、来巧了”；表示动作有了结果，如“碰见、站住、听到、说起”，这一类补语只有“见、住、着、到、完、好、上”等少数的动词、形容词或趋向动词充当，是一个封闭的类。第三类结果补语表示动作的完成、状态的改变等结果意义，充当补语的动词、形容词已经失去了原来的词汇意义，大多只表示某种语法意义，本研究称为“虚化结果补语”。虽然虚化结果补语数量少，但使用多、意义不易理解和把握，是汉语二语学习的难点。而在虚化结果补语中，“到”的使用是最多的，因此我们选择虚化结果补语“到”做专门研究。

汉语的趋向补语可表达三种语法意义：趋向意义，表示人或物体通过动作在空间的移动方向；结果意义，表示动作有结果或达到了目的；状态意义，表示动作或状态在时间上的展开、延伸，是比结果补语更为虚化的意义。其中结果意义、状态意义就是虚化结果补语用法，不是所有的趋向补语都能表示三种意义，本研究选择可以表示三种意义的“起”作趋向补语的代表。

关于结果补语的习得和教学研究很多，但以针对欧美学生或日韩学生的研究为多，或是不区分母语背景的一般性研究，大多得出“留学生易犯遗漏结果补语的错误”的结论，多数研究并未将虚化结果补语与有实在意义的结果补语区别对待。如李大忠（1996）指出外国学生最容易“漏掉”结果补语的动词是“看”和“听”，认为外国人在结果补语问题上最常见的偏误类型多多少少都跟没有掌握好结果补语的特点有关系。他所举的偏误用例大多是“到”，把“到”作为一般结果补语偏误的代表举例，但并没有注意到虚化结果补语的特殊性。一些研究注意到了意义不实在的结果补语使用频率高，在留学生结果补语的习得偏误中错误率偏高。唐玲（2004）对留学生语料库中常用结果补语和汉语作为第一语言常用结果补语的情况作了对比，看到了汉语作为第二语言，在留学生的习得过程中所反映出来的结果补语的使用情况与汉语作为第一语言的使用间存在较大差距，发现如果补语语义不明确或已经虚化，如“到、得、起、见、上”等，学生可能会遗漏。金宗燮（2006）分析了 13 个典型结果补语，通过对韩国留学生的问卷调查得出最典型的偏误集中在动补结构的次要成分（已虚化了的结果补语）上。周小兵等（2007）认为外国人学习结果补语时容易出错与

母语的负迁移有关，当目的语有标记而母语无标记时容易发生母语负迁移。陈孟寅（2012）对北京语言大学 HSK 动态作文语料库中日本学生结果补语偏误类型进行了考察统计，发现当结果补语为动词时，述语动词后缺“到”的情况最多，占动词补语偏误的 78.43%。张园（2012）选取动结式中的“V 见”“V 到”这两个同中有异的结构作为本体研究的出发点，通过问卷调查，对留学生这两个动结式所出现的偏误进行了有针对性的研究、比较和分析。上述研究虽然看到甚或指出了虚化结果补语的特殊性，但是并没有将这类意义虚化的结果补语与一般的实义结果补语区分对待。与前述研究不同，李银京（2009）明确将补语分为“虚化补语”和“实义补语”，认为“虚化补语”指的是补语位置上意义已经虚化，主要承担语法意义，表示动作或状态的结果的补语，而“实义补语”是指意义没有虚化、仍保留其原有实在义项的补语。她调查了韩国学生两类补语的偏误情况，发现在 180 句遗漏结果补语偏误中，遗漏虚化补语的偏误有 148 句，占 82%，而遗漏实义补语的偏误有 32 句，占 18%。她认为这可以表明母语里没有结果补语概念的韩国学生更不容易认识虚化意义的补语，其文中的“虚化补语”就是本研究所说的“虚化结果补语”。不过，李文并没有对虚化补语偏误情况进行着重分析。总体上看，针对汉语二语教学的结果补语教学研究重在对共性规律的揭示，如都指出留学生漏用结果补语是常见现象，但对不同语言背景学生习得结果补语的个性特征研究不够，虚化结果补语的特殊性也未引起足够的重视。

有关趋向补语习得和教学的研究往往结合汉语本体的研究对不同的趋向补语进行分析讨论。从外国学生母语国别来看主要有两类研究：一类是不区分母语国别的整体研究，讨论趋向补语习得一般性特点，主要研究有鲁健骥（1994）、魏耕耘（2001）、龙娟（2005）、洪婷（2006）、霍晶莹（2008）、邹华丽（2008）、杨明珠（2008）、孙冬惠和张恒军（2008）、肖奚强、周文华（2009）、李燕（2012）、贺一凡（2012）、王海玉（2012）、王丽影（2013）等；另一类是针对单个母语国别的研究，主要集中在韩国、日本、越南、俄罗斯、以英语为母语的国家等，针对朝鲜语母语背景学生的研究有杨德峰（2003b）、金善熙（2004）、李建成（2007）、黄玉花（2007）、高宁栏（2007）、李春享（2009）、张广洲（2011）、李超（2012）等，针对日语母语背景学生的研究有钱旭菁（1997）、杨德峰（2004）、杨丽华（2011）等，针对越南语母语背景学生的研究有白克宁（2010）、段芳草

（2011）、田静（2011）、刘汉武（2013）、齐春红（2014）等，针对俄罗斯语母语背景学生的研究有翟英华（2008）、周颖（2012）、毛文婧（2013）、马尔迪和李国慧（2013）等，针对英语母语背景的学生的研究有杨德峰（2003a）、李艳杰（2004）、宋卫卫（2006）、李来慧（2011）、钱尹璐（2013）等，另外陈晨（2005）研究了泰国学生的情况，傅子轩（2007）研究了印尼学生的情况。

无论是不区分母语国别的整体研究，还是针对单个母语国别的研究，从研究内容来看，主要有两方面的内容：一是结合汉语趋向补语的本体研究，对趋向补语的偏误情况进行统计，并分析偏误原因；二是结合汉语本体研究对趋向补语的习得顺序的研究。大部分研究都会涉及趋向补语偏误类型的讨论，已有研究指出趋向补语的偏误类型主要有三种：一是结构上的偏误，主要指补语和宾语的错位；二是语义上的偏误，包括趋向补语的遗漏、赘余、误用（包括简单趋向补语内部的误用、简单趋向补语和复合趋向补语两者的误用）等；三是其他偏误，如立足点的偏误和回避偏误等。对于偏误原因的分析，大多从母语负迁移、汉语本身复杂性、认知的难易程度、学习者个人因素、教学教材因素等角度进行宏观分析。另外也有一些研究在考察趋向补语的习得和教学情况时进行了语言对比，对比分析后再进行偏误统计和分析，如陈晨（2005）、白克宁（2010）、田美吟（2011）。有一些研究专门讨论趋向补语的习得顺序，如钱旭菁（1997）、魏耕耘（2001）、杨德峰（2003a、2003b、2004）、洪婷（2006）、邹华丽（2008）、翟英华（2008）、肖奚强和周文华（2009）等。这一类研究一般先划分出多个趋向补语的考察参项，包括趋向补语本义和引申义及其带宾语和不带宾语时的用法，考察外国学生习得这些项目的正确率或错误率，从而得出外国学生习得各考察项目的难易程度，然后进行由易到难的排列，推导出他们习得各考察项目的先后次序，但由于研究中对各考察参项划分标准和数量不一致，得出的习得顺序没有明显的对应规律。除了上述两个方面的主要研究内容，还有少数研究探讨影响趋向补语范畴习得的因素，如李燕（2012）、贺一凡（2012）等。李燕（2012）通过对英、日母语背景留学生的问卷测试，指出母语背景和趋向补语的类别是影响趋向补语范畴习得的两大因素，不同语言语义包容的差异性是留学生习得难点的主要成因；贺一凡（2012）指出汉语水平会对学生习得趋向补语产生显著影响，高级水平学生的正确率明显高于初级，母语因素对于习得并不产生重要影响。两篇论文对影响趋向补语习得的因素进行了探讨，

但就母语因素是否影响习得意见不一致。从已有的趋向补语习得和教学可以看到，研究的主要关注点在于不同母语背景学习者趋向补语习得偏误类型和偏误原因的共性分析，而对不同母语背景学习者学习趋向补语的差异性缺少讨论，从母语类型学特征考察趋向补语教学的研究存在空缺。[①]

二、类型学关于东南亚区域语言连动结构的认识

连动结构是一项重要的类型学特征，根据是否有连动结构可以把世界上的语言分为连动型和非连动型两类。类型学关于连动结构的定义是：两个或多个动词形成一个小句谓语，动词之间没有连接词之类的句法标记隔开，动词共享时、体、态等范畴，韵律上形成一个韵律单位，语义上表达一个整体事件。类型学提出了若干判断连动结构的标准：主语人称是否一致；宾语人称是否一致；时体标记是否一致；情态是否一致；是否共用一个否定词；论元是否改变；是否表达一个事件、是否有一个语调等[参见 Aikhenvald（2006）]。但并不是同时符合所有标准才是连动结构，这些标准如何使用、符合多少才是连动结构，学界并没有达成共识。标准宽严不同，对哪些语言是连动型语言、某一具体语言中哪些结构是连动结构的判定就存在分歧。但东南亚各语言、汉语都是连动型语言是类型学研究的共识，只不过对这些语言中哪些结构是连动结构有不同意见。

在关于东南亚语言的研究中，对泰语连动结构的研究是最深入、成果最丰富的。Diller（2006）综合已有研究，提出从严判断泰语连动结构的标准：动词所涉及的行为作为一个整体事件陈述；连动结构只有一个停顿；动词至少共享一个论元；多数情况下所有动词共有一个主语且主语只与一个动词一起出现，该动词是这个连动结构的主要谓语，但有一类连动结构中前一动词的受事为后一动词的施事；连动结构有和单个动词一样的功能，且语义上也像单个动词；动词中间不能插入从属小句标记；动词中间如果插入并列连词，则所表述的事件就不再是一个整体，而成为不连续、独立的事件；疑问或否定是针对整个连动结构的，因而疑问标记和否定标记管辖整个连动结构。根据这些标准，Diller 认为泰语有 5 类连动结构：“位移-趋向动词”连动结构（movement sequences）、“姿势-行为动词”连动结构(stance-activity constructions)、概念化的连动结构

① 从本研究所见文献看，无论是结果补语研究还是趋向补语研究，已经公开发表的研究成果很有限，更多的是硕博士论文，这也说明这方面的研究需要加强。

(conventionally linked subevents)、共享论元的表示事件终止的连动结构(shared-argument event closures)、论元功能转换的表示事件终止的连动结构(switch-function event closures)。具体解释如下：①

第一类，“位移-趋向动词”连动结构由位移动词和趋向动词构成，V_1 是开放的类，表示移动方式的动词都可以，如“跑、走、飞”，V_2 是封闭的类，只有 15 个，表示趋向，如“来、去、升、降、进、退、回、过、在”等。常见的这类位移-趋向动词连动结构如：

	V_1, V_2	Typical utterance interpretations（标准翻译）
[doe:n pay]	walk go	We will walk there（我们将走到那里）
[doe:n thu'ng[4]]	walk reach	They reached it on foot（他们步行抵达）
[bin long]	fly descend	It flew down（它飞下来了）
[klap[1] thu'ng[4]]	return reach	They went back there（他们走回那里了）
[khaw[2] ma:]	enter come	Come in!（进来）
[wing[2]khaw[2]]	run enter	They ran in（他们跑了进来）

第二类，“姿势-行为动词”连动结构，身体姿势动词与行为动词连用，两个动词主语相同。常见的这类连动结构如：

	V_1, V_2	Typical utterance interpretations（标准翻译）
[nang[2]khian[4]]	sit write	She sat and wrote（她坐下书写）
[yu':np hu:t[2]]	stand speak	He speaks standing（他站着说话）
[chango:k[2]mo':ng]	lean-out stare	They're leaning out and staring（他们斜着身体盯着）
[no':n lap[1]]	recline sleep	They lie down and go to sleep（他们躺下睡着了）

第三类，概念化的连动结构，V_1、V_2 共享主语和宾语，共有情态、否定标记，宾语常出现在两个动词中间。句法上是一个对称的连动结构，语义上是一个习俗化的结构，动词不具有开放性。这类连动结构带宾语时宾语位于连动结构中间，而与泰语的复合动词相区别，后者带宾语时宾语或位于整个动词之后，或以话题的方式位于动词前。常见的这类连动结构如：

① 本小节所有例句对应中文均为本书作者所译。

	V_1, V_2	Typical utterance interpretations（标准翻译）
[cut[1] su:p[1]]	light-up inhale	He lit it and smoked it（他点烟然后吸烟）
[yip[1] du:]	pick-up look	She picked it up and looked at it（她捡起它然后看着它）
[kep[1] way[3]]	collect store	We collect them and keep them（我们收集它们然后保管它们）
[ha:[4] su'[3]]	look-for buy	She shops for it（她去买它）
[sak[3] ri:t[2]]	wash iron	They wash and iron the laundry（他们洗衣服然后熨衣服）

第四类，共享论元的表示事件终止的连动结构，泰语缺乏表达完成体的形态标记，用连动结构表达相关语义，V_1 是一般行为动词，V_2 表达 V_1 的终止、有了结果，V_1、V_2 共享论元。例如：

	V_1, V_2	Typical utterance interpretations（标准翻译）
[mo':ng hen[4]]	stare see	I looked and saw it（我看并且看见了它）
[fang day[2]yin]	listen hear	She listened for it and heard it（她听并且听见了它）
[kin im[1]]	eat be-full	They ate their fill（他们吃饱了）
[lay[2] than]	chase overtake	He caught up with them（他赶上了他们）
[lay[2] cap[1]]	chase catch	She chased it and caught it（她追逐并且抓到了它）
[so':p[1] le:k[2] tok[1]]	test number fall	He failed the math examination（他数学考试失利了）
[du':m[1] law[2] maw]	drink whisky drunk	He's gotten drunk on whisky（他喝威士忌并且喝醉了）

第五类，论元功能转换的表示事件终止的连动结构，和上一类结构一样，V_2 表达 V_1 的终止、有了结果，与上一类不同的是 V_1 的宾语是 V_2 的主语，常见的有：

	V_1, V_2	Typical utterance interpretations（标准翻译）
[hung[4] suk[1]]	cook ripe/cooked	She finished cooking it（她烹完了它）
[chi:k[2] kha:t[2]]	rip tear/torn	He ripped it（他撕了它）

[phaw^{4} may^{2}]　burn (tr.) – burn(intr.)　They burn it（他们烧了它）

[la:ng^{3} sa-a:t^{1}]　wash clean　They wash them clean(他们洗净了它们)

[ti: cep^{1}]　hit hurt　They hit him and it hurts(他们打伤了他)

上述连动结构在东南亚其他语言中广泛存在。Cumming（1991）[①]认为马来语中一些两个动词组成的结构是连动结构，具有连动结构的一些普遍特征，比如：两个动词中间没有充当补语标记的成分出现；第二个动词缺乏明显的主语；第二个动词的非显性语法主语同时是上一级从句（higher clause）的参与者。例如：

（1）*Maka　baginda　pun　berangkat　berjalan　kepada　tempat　itu.*

Then　majesty　TOP　INTR-depart　INTR-walk　to　place　that

His majesty departed for that place.（陛下前往了那个地方）

例（1）没有从属语补语标记插入在动词“berangkat”（depart）和“berjalan”（walk）中间。而动词 berjalan（walk）也没有自己的主语，第一个动词的主语也可以作为其逻辑主语。

Matisoff、Enfield 等学者在多项研究中均指出东南亚地区很多语言都有趋向动词在连动式中表示动作方向的用法，趋向动词还可进一步发展出表示事件状态的功能，东南亚很多语言都有“动词+动词”结构，其中一个动词表示另一个动词所述动作或事件的结果、完成。

汉语也是一个典型的连动结构型语言。连动结构如“去买菜、坐火车上北京、开着窗户睡觉、写信拜年”等。但是“打破、说完、站住、拿起”这类结构，汉语语法学界一般都认为是动补结构，将后一个动词或形容词看作结果补语，因此从汉语和东南亚语言各自语法体系出发进行对比时，都会认为结果补语是汉语的特殊语法成分，东南亚语言中没有。不过，根据类型学关于连动结构的定义，至少把“说完、站住、拿起”这类“动词+动词”构成的述补结构看成连动结构是可以的。

上文所列举的泰语的五种连动结构在汉语中都有类似表达，从类型学的连动结构定义出发，汉泰语的这五种结构都可以分析为连动结构。汉语语法系统中只把第二类、第三类看成连动结构，对于第一类“位移-趋向动词”连动结构、

---

① 转引自 Müller-Gotama（1995）。

第四和第五两类事件终止结构，汉语语法一般分析为动词带结果补语结构，趋向补语可以看成结果补语的一个小类。汉泰语中两类组合的不同归类是基于各自语言的语法体系特点而做出的，有其合理性。但至少可以肯定一点，两个语言中的这些结构相似、表达语义相同，二语习得是逐步趋近目的语的过程，学生并不需要明白汉语的“动词+结果补语”结构与其母语连动结构的区别才开始学习，完全可能因为其表面的相似而当成同一种结构学习。

类型学和跨语言的研究都指出：一些地理上毗邻、系属上各不相同的语言因长期语言接触而出现了共同特征，这样的地区被称为“语言区域”（language area），相同的结构特征是“语言区域”的标志[参见 Thomason（2001）、Aikhenvald（2001）]。亚洲大陆南部就是这样一个语言区域，它包括整个东南亚地区、中国南部，涉及五大系属语言：汉藏、侗台、苗瑶、南亚（孟-高棉）、南岛（马来-玻利尼西亚）。Enfield（2005）指出量词和连动结构的使用在这一区域尤为突出，是强区域特征。

本研究用作对比组的日语、朝鲜语是否是有连动结构，有不同意见。多数意见认为这两种语言不是连动型语言，但对具体的结构是否是连动结构有不同看法。

日语也有用形容词和动词补充说明动词的结构。但是形容词位于动词前面，并有相应的形态变化显示形容词的修饰地位。如“长大、变小、洗干净、听懂、拿走”，日语分别说成“大きく成る”“小さく成る”“綺麗に洗う”“聞いて解る”“持ち去る/帰る”。而能在“V_1+V_2”结构中担任补语的动词不多，其语序虽与汉语的语序相同，但有的要在中间加接续词“て”予以连接，这不符合连动结构中间不可插入连接性标记的定义。且这类述补结构在语法功能上相当于一个动词，日语更常只用一个动词表达。

Hasegawa（2000）、Tomioka（2004）等认为日语的复合动词是连动结构，典型复合动词词序是“动作动词+表状态变化的动词”。如：

（2）*osi-hirak-u*　　push-open（推开）
tataki-nobas-u　　pound-spread（击散）
uti-koros-u　　shoot-kill（射死）
arai-otos-u　　wash-remove（洗掉）

例句如：

（3）*Hanako-ga*　*kinzoku-o*　*taira-ni*　*tataki-**nobasi**-ta.*

Hanako-NOM　metal-ACC　flat　pound-spread-PAST

Hanako pounded the metal flat.（花子把金属敲平。）

（4）*Taro-ga*　*gomi-o*　*heya-no-sumi-ni*　*haki-**yose**-ta.*

Taro-NOM　dust-ACC　room-GEN-corner-to　sweep-move to-PAST

Taro swept the dust into the corner of the room.（太郎把灰尘扫到房间的角落。）

不过在类型学研究中连动结构是不包括复合动词的，至少可以说日语没有典型的连动结构，没有连动结构突出的语言特征。

朝鲜语中与汉语“动词+结果补语”相当的表达是“状语+动词”“动词+辅助动词”，状语可以由形容词充当，但要变形为副词，而辅助动词一般来源于动词，作辅助动词修饰前面的动词时，也有相应的形态变化。根据类型学对连动结构的定义，这两个结构都不是连动结构。与日语相同，朝鲜语也常用一个词表达汉语“动词+结果补语”表达的意思。不过，朝鲜语里有由两个或两个以上动词组成的“连谓结构”，表示动作的连续实行或状态的扩展，Sohn（2001）将朝鲜语连谓结构（serial predicate construction）解释为复杂谓语结构（complex predicate construction）的一种类型，朝鲜语连谓结构中间或用不定式后缀（-e/-a）作补语标记，或用补语标记“-ko（和）”。例如：

（5）*Cihwan.inun ttek*　*ul*　*son*　*ulo*　***cip-emek**-ess-e.*

Cihwan　TC cake　AC　hand　with　pick up-INF　eat-PST-INT

Cihwan (piked up and) ate the rice cake with his fingers.（Cihwan 用手指拿着和吃着米饭。）

（6）*mul-koki*　*ka*　*kom*　*eykey*　***cap-hy-emek-hy**-ess-ta.*

Fish　NM　bear　by　catch-PAS-INF　eat-PAS-PST-DC

The fish was (caught and) eaten by the bear.（鱼被熊抓到并吃掉了。）

（7）*Milan.i*　*nun*　*kapang*　*ul*　*an*　***tul-ko***　***ka**-ss-e.*

Milan　TC　bag　AC　not　hold-and　go-PST-INT

Milan didn’t take her bag with her.（Milan 没有将包带在身边。）

以上的例子，如例（5）“拿着和吃着”（picking and eating）、例（7）“握住和去”（holding and going）等两个动作是一个整体活动的组成部分。第一个动作提供第二个动作进行方式的信息，语义上和其他语言的连动结构相似，但从形式上说朝鲜语的连谓结构中间可插入连接性成分，因此不是连动结构。

朝鲜语中还有具有惯用意义的“V-V”复合结构（V-V complex），例如：

（8）*Mia-ka* *yaksok-ul* *kka-a* *mek-ess-ta.*

Mia-NOM promise-ACC peel-COMP eat-PAST-DECL

Mia forget her promise.（Mia 忘了她的承诺。）

（9）*Mia-ka* *Chelswu-ul* *kwu-e* *salm-ass-ta.*

Mia-NOM Chelswu-ACC roast-COMP boil-PAST-DECL

Mia coaxed Chelswu.（Mia 哄骗了 Chelswu。）

这种“V-V”复合结构习用性很强，没有规律性，看成复合动词更合适。复合动词不属于类型学上的连动结构范围。因此，虽然近年也有一些研究［如 Hang（1997）、Kim（2010）、Lee（2012）］从连动结构方面讨论朝鲜语的特征，但总的说来朝鲜语不是连动型语言。

第二节 泰语、马来语母语学生虚化结果补语“到”习得的调查研究

本小节对泰语、马来语母语学生习得虚化结果补语“到”的情况作个案考察，以泰语、马来语母语学生为代表，探究东南亚语言连动结构丰富的特点对该地区学生学习汉语结果补语的影响。泰语属侗台语系，马来语属南岛语系，侗台语系、南岛语系是东南亚语言区域内分布广泛、所含语言众多的两个重要语系，泰语和马来语又是这两个语系中有代表性的语言。

“到”可以是介词，跟在动词后引进与动作相关的地点、时间、范围、程度、等级等，这类“到”的用法不在本研究考察范围内。本研究考察附在动词后、表达动作行为有了结果的补语“到”，如“心中忽然感到一点说不出来的亲热”“说到做到”。

从 HSK 动态作文语料库中标注的结果补语“到”的错例看，偏误主要有遗

漏、误加两种，语料主要是取自日韩学生和欧美学生，泰语、马来语学生的语料非常少。目前关于结果补语习得的研究对日语、朝鲜语、英语背景学生的研究比较充分，都指出遗漏是其主要偏误，原因与母语缺少类似结构有关。本研究以问卷方式调查泰语、马来语母语背景学生的情况，调查目的是通过以泰语、马来语为母语的汉语二语学习者对虚化结果补语“到”的句子的正误判断，以实证性的调查测试他们对虚化结果补语“到”的接受程度及反应情况，从而揭示泰语、马来语母语背景学生使用虚化结果补语“到”存在的问题，并与已有的关于日韩学生的研究对比。

一、测试问卷设计、调查对象说明

测试问卷主要由判断句子正误题组成。题干是关于结果补语的句子，题干下方给出“A.对”“B.不太清楚”“C.错”三个选项。让被试判断句子正误，主要考察被试是否明白此处应不应该用“到”。

具体设计过程如下：

第一步，从北京大学 CCL 语料库中选取 50 个在汉语语料中与虚化结果补语“到”搭配频率最高的动词。为了照顾口语和书面语的平衡，我们分别选取了 5000 条老舍小说的语料和等量的 5 年《人民日报》的语料，共计 10000 条。从这 10000 条语料中筛选出与虚化结果补语“到”相搭配的高频动词。

第二步，从 HSK 动态作文语料库中选取 50 个留学生使用过程中与“到”搭配的偏误率较高的动词。

第三步，从这两个语料库所得到的高频动词中选择 30 个重合的动词。这 30 个动词既是汉语中与“到”搭配使用频率最高的动词，又是留学生使用时出错最多的动词。

第四步，剔除 30 个动词中只在其中一个语料库中出现频率高而在另一个语料库中出现频率不高的动词，加入汉语中不能与“到”搭配，但留学生语料库中出现了用例，偏误率不是很高但使用上有特点的、有考察必要的几个动词[①]，作为测试考察项的 30 个动词，见表 3-1。

① 这几个不能与“到”相搭配的动词在北京语言大学 HSK 动态作文语料库中有其偏误例句。比如：“要不是她发现到我做错了一件事，今天我已不会坐在这边考试了。”（马来西亚）“流行歌曲也常常表达到年轻人的感受。”（澳大利亚）“这种情况引起到孩子对父母的反感。”（日本）

表 3-1　作为测试考察项的 30 个动词

与“到”的搭配情况		意义分类	具体动词
在汉语中与“到”搭配频率高，留学生使用时出错多的动词	必须带结果补语“到”	“遭逢”义[1]	遇、碰、受
		心理、生理感受义	感
	可带可不带结果补语“到”	获取及获取方式义	学、得、找、买、了解、
		心理、生理感受义	看、听、认识、体会、吃、闻、见、注意、感觉、
		言语、思维活动义	谈、考虑、想、意识
		其他义	做
不能带结果补语“到”，HSK 动态作文语料库中存在误加情况的动词	不能带结果补语“到”	部分状态动词	明白、发现、表达
		动补式复合词和动补结构	引起、变成、饿死
		使令义动词	使

第五步，围绕上述动词设计题干句子。句子原型主要来自 HSK 动态作文语料库中留学生的错句。根据对语料库的调查，部分动词存在遗漏和误加的不同错法，都需要考察到，所以用 30 个动词共设计了 41 个错误句。

第六步，设置等量的干扰句。即设置 41 个使用其他补语的正确句子，干扰句也主要来自 HSK 动态作文语料库。

第七步，将上述 82 个句子[2]打乱顺序制成试卷，要求被试从如下三项判断中做出选择，例题如：

请问：你认为下面的句子对吗？

1. 在不想学习的时候，我常常想到：父母在这样的情况下会怎么做？

A. 对　　　　B. 不太清楚　　　　C. 错

① 入选动词的意义分类参考刘月华（1998）的分类。

② 82 个例句见附录 4。

2. 每个人的一生都会遇很多困难。

A. 对　　　　B. 不太清楚　　　　C. 错①

三个选项分别代表被试对样句合法性的肯定、质疑和否定。如果被试选择“A.对”选项，说明他对样句的合法性给予了肯定的判断，接受度和意义判断两部分就同时得到了考察，本研究统计时判定为正确的选择；如果被试选择“B.不太清楚”“C.错”两个选项之一，则表明他对样句的合法性质疑或否定，本研究统计时判定为错误的选择。

试卷涉及错句举例如下：②

（10）这个人是我在回家的路上看[–到]的。

（11）很多学生受[–到]考大学的压力。

（12）我认识[–到]该好好读书了。

（13）我现在认识[+到]这个汉字了。

（14）流行音乐常常表达[+到]年轻人的感受。

（15）我离开中国之前想多多体会[+到]真正的中国文化。

调查对象情况如下：

泰语母语背景学生包括在中国学习汉语的和在泰国学习汉语的两部分。在中国的汉语学习者，共计被试 103 人，其中初级水平 37 人（学汉语一年以下：北京语言大学进修学院预科班 28 人、对外经济贸易大学国际学院一年级 3 人、黑龙江桦南县培黎学校 afs 项目 6 人）；中级水平 25 人（学汉语一年以上两年以下：北京语言大学汉语学院二年级上学期泰国班 24 人、对外经济贸易大学国际学院二年级 1 人）；高级水平 41 人（学汉语两年以上：北京语言大学汉语学院泰国师资班 12 人、北京语言大学汉语学院 13 人、暨南大学 15 人、广西师范大学汉语言文字学专业研究生二年级 1 人）。在泰国的汉语学习者都是清迈皇家大学师资班学生，共计被试 109 人，其中初级水平（2 年级）32 人、中级水平（3 年级）29 人、高级水平（4 年级）48 人。

① 判断句子正误题各级别学生都做，为保证学生所做出的判断是基于句中动词与结果补语“到”的搭配而做出的，我们在实际操作时对问卷做了一些调整：对于中、高级水平的学生，我们还设置了一个 D 选项，让学生将认为不对的地方改在横线上；对于初级水平的学生，由于汉语水平较低，则要求他们将认为不对的地方划出来。

② 本章对留学生的偏误例句以“[ ]”表示发生偏误的地方，以“–”表示遗漏，以“+”表示误加。

马来语母语背景学生都是在中国学汉语的学习者。共计被试 143 人，其中初级水平 35 人（学汉语一年以下：北京语言大学汉语学院预科班）；中级水平 33 人（学汉语两年：北京外国语大学中文学院汉语系二年级上学期）；高级水平 75 人（学汉语两年以上：北京外国语大学中文学院汉语系四年级上学期）。

二、泰语母语学生的调查结果与分析

（一）在中国学习的泰语母语者的调查结果

1．初级阶段搭配错误率偏高（50%以上）的动词有 19 个。其中遗漏虚化结果补语“到”的有 12 个：“闻、注意、见、感觉、吃、遇、感、做、买、得”等。例句如：

（16）我上中学的时候认识了一些不好的朋友，这件事被母亲注意[–到]了。

（17）不高兴的时候最容易感觉[–到]朋友是多么重要。

（18）为了全世界的人都能吃[–到]绿色食品，科学家一直在努力。

误加虚化结果补语“到”的有 7 个：“注意、得、使、学、表达、受、认识”。例句如：

（19）如果学校里只有女同学，这将使[+到]大家不知道怎么和男同学交朋友。

（20）流行音乐常常表达[+到]年轻人的感受。

（21）我现在认识[+到]这个汉字了。

初级阶段遗漏和误加“到”的动词在数量上相差无几。

2．中级阶段搭配错误率偏高（50%以上）的动词有 22 个。其中遗漏结果补语“到”的有 12 个：“闻、遇、见、找、得、听、考虑、注意”等。例句如：

（22）在超市，我们很难找[–到]真正的绿色食品。

（23）来中国学习不但能得[–到]中文知识，而且能了解中国的文化。

（24）谈[–到]“怎样学汉语”这个问题，我又想起刚来中国时的事情。

误加“到”的有 10 个：“闻、学、得、使、受、做、注意、发现”等。例句如：

（25）在一些公共场所，不喜欢吸烟的人也得闻[+到]烟味儿。

（26）放三个月暑假，我们可以做[+到]什么事呢？

（27）妈妈发现[+到]我做错了一件事。

与初级水平学生的情况相比，遗漏“到”比误加“到”的多。

3．高级阶段搭配错误率偏高（50%以上）的动词有 12 个。其中遗漏“到”的有 3 个：“谈、做、体会”。例句如：

（28）谈[–到]“怎样学汉语”这个问题，我又想起刚来中国时的事情。

（29）不怕困难，要是能做[–到]这一点，就能学好汉语。

（30）我在生活中常常体会[–到]这一点。

误加“到”的有 8 个：“得、想、学、闻、引起”等。例句如：

（31）在不想学习的时候，我常常想[+到]：父母在这样的情况下会怎么做？

（32）哥哥从中国带给我的礼物引起[+到]我对汉语的兴趣。

（33）我介绍一下自己：我不仅会说中文，而且了解[+到]中国文化。

高级阶段误加“到”的动词数明显多于遗漏“到”的动词数。

可见，遗漏偏误和误加偏误在各级别都有，遗漏偏误随着汉语水平的提高而减少，而误加偏误到了高级阶段仍然有很高的错误率，在泰国学生习得虚化结果补语“到”的过程中表现突出。

从各级别间对比来看：第一，从初级到高级，搭配错误率偏高的动词总数呈现出先增多后减少的趋势，初级为 19 个，中级最多，22 个，高级最少，11 个。第二，从初级到高级，遗漏偏误从 12 个骤减到 3 个；而误加偏误变化幅度很小，在初、中、高级阶段分别是 7 个、10 个、8 个。第三，从初级到中级，搭配错误率降低的动词有 20 个，错误率升高的动词为 21 个，说明我们所考察的动词在学生到了中级阶段时错误率不降反升的超过一半，从中级到高级，错误率降低的动词有 31 个，错误率升高的动词为 10 个，错误率降低的动词远远多于错误率升高的动词。

这说明在学习虚化结果补语的过程中，中级阶段是一个关键时期，过了中级阶段后，学生使用“动词+到”的偏误情况有了很大程度的好转。因此，虽然泰国学生在中级阶段使用虚化结果补语“到”时错误率有所上升，但从整体上来说，随着学习时间的增加、汉语水平的提高，错误率呈降低趋势。在学习过程中错误会在不断反复中逐渐减少，这是符合第二语言学习规律的。

另外，我们在进行各级别间对比时还注意到，动词“注意、得、学、受”

在初、中、高三个级别都呈现出较高的错误率，且都是误加偏误。例句如下：

（34）作为父母，一定要注意[+到]自己的行为，因为孩子会跟着你学。

（35）小孩子很容易得[+到]这种病。

（36）孩子会一直看着父母，学[+到]他们的行为。

（37）来中国以前，我一直在我的国家受[+到]教育。

可见对于泰国学生来说，误加偏误在各个阶段都很突出，比遗漏更难以避免。这一情况与我们在已有研究文献中看到的日韩学生遗漏偏误明显高于误加偏误的结论有很大的不同。

下面进一步将从初级到中级、从中级到高级两个区间内动词与虚化结果补语“到”相搭配的偏误情况都分为错误率降低和错误率升高两个组。在每一组中又按照错误率降低和升高的不同幅度划分成不同的幅度段，具体情况见表 3-2。

表 3-2 （中国）泰国学生动词与“到”搭配情况

错误率的变化幅度	组 1：错误率降低		组 2：错误率升高	
	区间 1：初级到中级	区间 2：中级到高级	区间 1：初级到中级	区间 2：中级到高级
	动词数	动词数	动词数	动词数
<1%	3（2–、1+）①	无	2（1–、1+）	1（1–）
1%～10%	9（4–、5+）	9（4–、5+）	4（2–、2+）	5（1–、4+）
10%～20%	4（3–、1+）	6（3–、3+）	8（5–、3+）	无
20%～30%	3（1–、2+）	7（6–、1+）	3（2–、1+）	3（1–、2+）
30%～40%	1（1+）	6（4–、2+）	4（2–、2+）	无
40%～50%	无	2（1–、1+）	无	1（1+）
50%～60%	无	无	无	无
60%～70%	无	1（1–）	无	无

从表 3-2 中两个区间错误率降低（组 1）的数据我们可以得知：从初级到中级，错误率下降幅度在 1%～10%的动词数量最多，有 9 个，包括 4 个遗漏“到”

① 括号中的“–”代表遗漏“到”，“+”代表误加“到”。后同。

的动词“感觉、买、想、碰”，5 个误加“到”的动词及动补结构为“了解、变成、听、体会、饿死”；从中级到高级，错误率下降幅度在 1%～10%的动词数量最多，有 9 个，包括 4 个遗漏“到”的动词“谈、看、做、认识”，5 个误加“到”的动词及动补结构“学、表达、注意、饿死、变成”。从中级到高级，错误率下降幅度在 30%以上的动词数量急剧增加：初级到中级只有 1 个动词“认识”，而中级到高级不仅在 30%～40%段有 6 个动词，而且错误率下降幅度在 40%～50%段和 60%～70%段各有 2 个和 1 个动词，如下例这样的偏误急剧减少：

（38）我从这篇文章中学[–到]很多东西。

（39）我不吸烟，有时候在公共场所闻[–到]烟味儿，就很不舒服。

（40）放三个月的暑假，我们可以做[+到]什么事呢？

动词“学”后遗漏“到”的偏误，在中级阶段的错误率为 60%，在高级阶段的错误率为 14.63%，从中级到高级下降了 45.37%。动词“闻”后遗漏“到”的偏误，在中级阶段的错误率为 84%，在高级阶段的错误率为 20%，从中级到高级下降了 64%。动词“做”后误加“到”的偏误，在中级阶段的错误率为 68%，在高级阶段的错误率为 19.51%，从中级到高级下降了 48.49%。

然而 40%～50%和 50%～60%这两个错误率下降幅度段在初级到中级阶段没有出现。由此可见，学生从初级阶段的学习过渡到中级阶段时，大多数动词与虚化结果补语“到”搭配的错误率下降幅度不大；从中级阶段进一步进入高级阶段的学习之后，大部分动词与虚化结果补语“到”搭配的错误率大幅下降。根据这一结果可以推测：泰国学生使用虚化结果补语“到”的偏误情况的改善主要是在从中级到高级的汉语学习阶段。

从表 3-2 中两个区间错误率升高（组 2）的数据我们可以看到：从初级到中级，错误率上升幅度在 10%～20%的动词数量最多，有 8 个，包括 5 个遗漏“到”的动词“闻、遇、得、学、受”，3 个误加“到”的动词“想、使、受”；从中级到高级，错误率上升幅度在 1%~10%的动词数量最多，有 5 个，包括 1 个遗漏“到”的动词“想”，4 个误加“到”的动词“明白、了解、认识、得”。由此可见，学生从初级阶段的学习过渡到中级阶段时，围绕所考察的 30 个动词设计的 41 个句子中，超过半数的句中的主要动词（21 个）与“到”搭配使用时错误率上升，且上升幅度不低；从中级阶段进一步进入汉语高级阶段的学习

之后，部分动词（10 个）与“到”搭配使用的错误率也有所上升，但幅度不大。根据这一结果可以认为：泰国学生使用虚化结果补语“到”的情况在初、中级阶段还不稳定，从初级阶段到中级阶段很多动词搭配“到”的错误率不仅没有降低，反而有上升的趋势，而这一情况直到学习进入高级阶段后才相对稳定。这一结论和前面对搭配“到”错误率降低的动词情况分析所得结论一致。

区间之间的分析结果进一步印证了我们从总体情况中初步分析得出的结论：中级阶段是泰国学生学习虚化结果补语“到”的关键阶段，偏误情况的改善主要是在从中级到高级的学习阶段。

对比各区间内错误率下降和上升的各个幅度段内的具体情况发现：从初级到中级（区间 1），错误率降低和升高的每个幅度段都是既有遗漏虚化结果补语“到”的动词，又有误加“到”的动词①（观察表 3-2 中组 1 的区间 1 及组 2 的区间 1 的数据可知）。可见，从初级阶段到中级阶段，遗漏偏误和误加偏误的错误率下降和上升两种情况基本上各个幅度段都有，没有明显的偏向和走势，对于初级、中级阶段的泰国学生来说，虚化结果补语的遗漏偏误和误加偏误都是难以避免的。

从中级到高级（区间 2），错误率降低的各个幅度段中，60%～70%这一段只有遗漏偏误，而错误率升高的 4 个幅度段中，<1%这一段只有遗漏偏误，40%～50%这一段只有误加偏误。

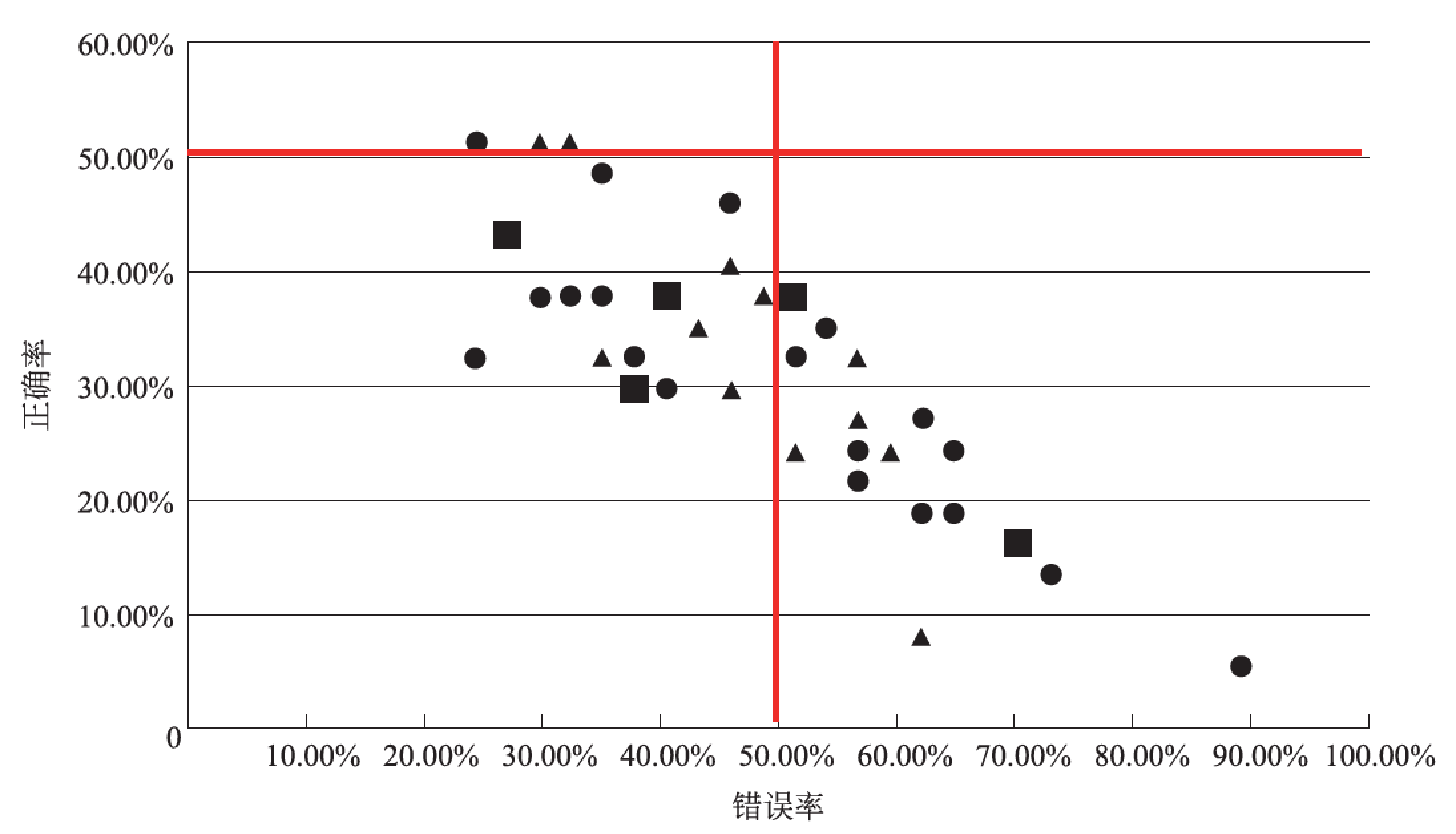
通过分析中级到高级阶段的错误率下降和上升的各幅度段的情况我们认为：在虚化结果补语“到”的使用上，遗漏偏误会随着学习时间的增加、汉语水平的提高而逐渐减少，这一偏误类型与目的语汉语的教学、学习情况呈正相关。而误加偏误到了高级阶段错误率仍在上升，无法随着学习时间的增加、汉语水平的提高而得到有效改善，我们认为这与泰语所属的侗台语系语言中倾向于用有序列性的连动结构表达语义的类型学特征有关。出现如上偏误情况的原因我们将在下文中作具体分析。

我们也针对每个具体动词的情况进行了统计，搭配“到”错误率一直下降的动词中，出现遗漏错误的动词 19 个，出现误加错误的 12 个，大部分是遗漏

① 30%～40%这一错误率下降幅度段除外。这一幅度段只有一个动词“认识”在例句“我现在认识[+到]这个汉字了”中误加“到”。

虚化结果补语“到”。错误率一直上升的动词中，出现遗漏偏误的动词 3 个，出现误加偏误的 7 个，大部分是误加虚化结果补语“到”。这一结果也进一步证实了我们之前的分析：遗漏偏误会随着学习时间的增加、汉语水平的提高而逐渐减少；而误加偏误到了高级阶段错误率仍在上升，无法随着学习时间的增加、汉语水平的提高而得到有效改善。

上文所述的调查结果可以更直观地用坐标图表示。以所考察的 30 个动词与“到”搭配的错误率为横轴，正确率为纵轴，将每一个动词与“到”搭配的偏误情况呈现在坐标图中。错误率的计算方法是：收回的同一级别有效问卷中被试所答同一考察句中做出错误判断的人数/收回的同一级别有效问卷中被试所答同一考察句中做出有效判断的总数。正确率的计算方法是：收回的同一级别有效问卷中被试所答同一考察句中做出正确判断的人数/收回的同一级别有效问卷中被试所答同一考察句中做出有效判断的总数。图 3-1 是初级阶段泰国学生 30 个动词与“到”搭配的情况。



●遗漏“到”的动词　　▲误加“到”的动词

■代表两个动词，一个动词遗漏“到”，一个动词误加“到”，这两个动词出错的次数一样，在图中重合了，故用■表示。

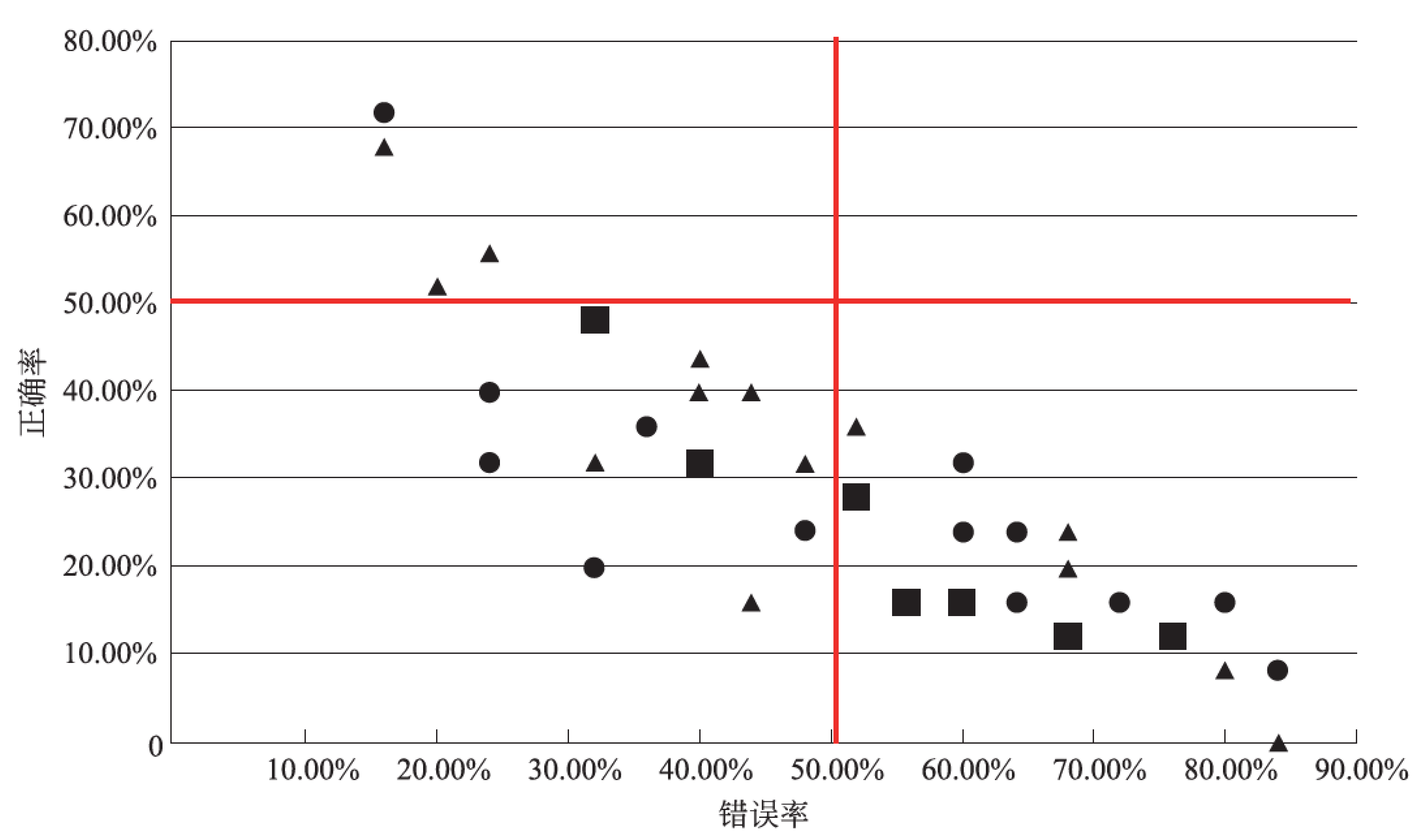
图 3-1　（中国）初级阶段泰国学生 30 个动词与“到”搭配情况

我们以错误率 50%和正确率 50%为界（图 3-1 中粗线所示），将坐标图分为

4 个区域：左上区域的动词错误率低于 50%且正确率高于 50%，习得最好；右下区域的动词错误率高于 50%且正确率低于 50%，习得最不好；而左下区域的动词错误率和正确率都低于 50%，从回收的问卷看，学生在做测试时选“B.不太清楚”选项的比例所占比率较大，是学生持质疑态度的动词，这类动词习得难度居中。

从泰国初级阶段学生的情况来看：左上区域的动词最少，3 个；右下区域的动词与左下区域的一样多，都是 19 个。具体来说，右下区域遗漏“到”的动词为 12 个，误加“到”的动词 7 个；左下区域遗漏“到”的动词为 11 个，误加“到”的动词 8 个，动词与“到”的搭配均习得不好。说明初级水平的泰国学生对所考察的 41 个动词与“到”的搭配要么判断错误，要么不太清楚，绝大部分习得不好。

从图 3-2 可以看到，左上区域增多为 4 个，左下区域减少为 15 个，但右下区域增加到 22 个。具体来说，左上区域遗漏“到”的动词为 1 个，误加“到”的动词 3 个；左下区域遗漏“到”的动词为 7 个，误加“到”的动词 8 个；右



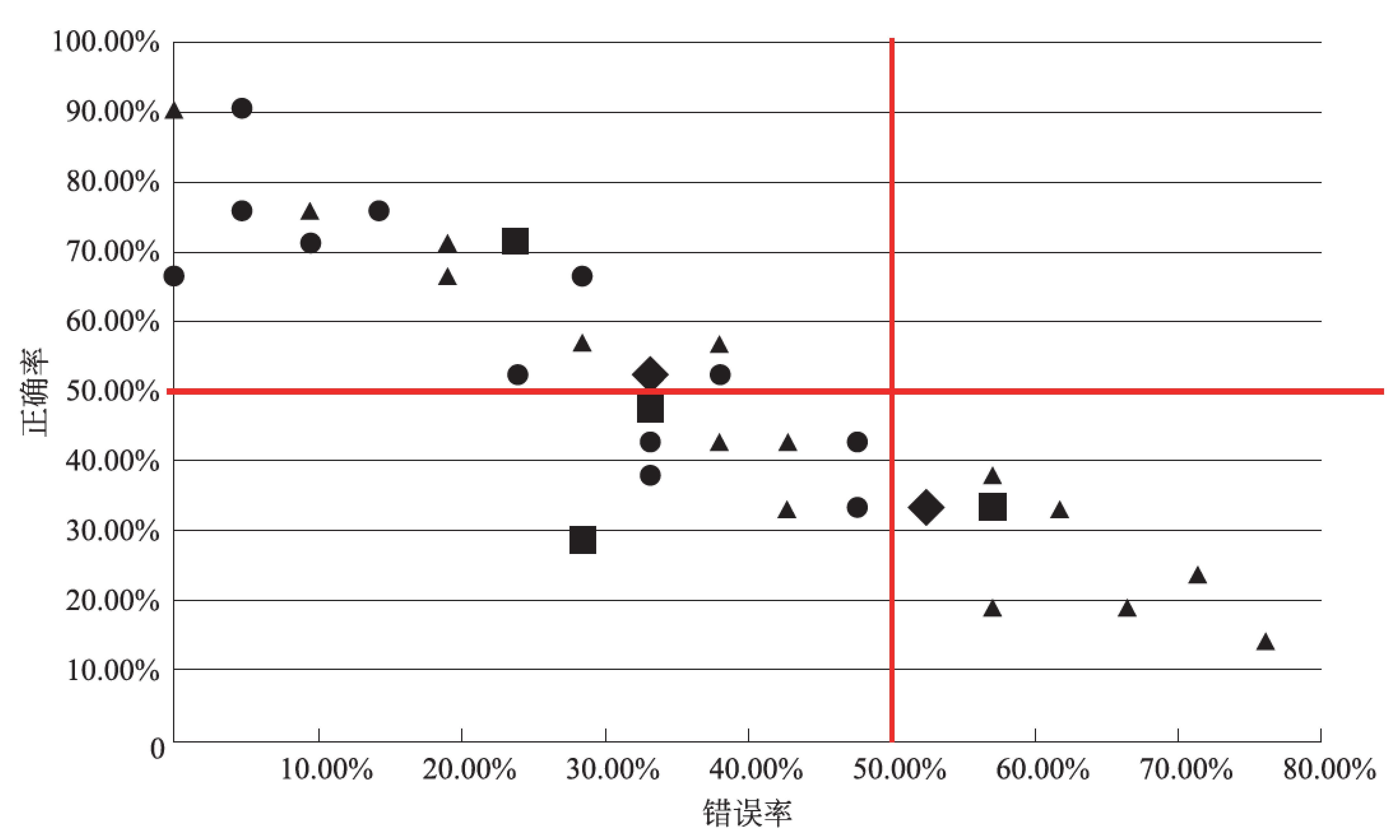
●遗漏“到”的动词　　▲误加“到”的动词

■代表两个动词，一个动词遗漏“到”，一个动词误加“到”，这两个动词出错的次数一样，在图中重合了，故用■表示。

图 3-2　（中国）中级阶段泰国学生 30 个动词与“到”搭配情况

下区域遗漏“到”的动词为 12 个，误加“到”的动词 10 个，主要是误加“到”的动词数量增加了，由初级阶段的 7 个增加到中级阶段的 10 个。左下为错误率和正确率都不高的区域，是学生对是否该用“V 到”形式犹豫不决的表现，这部分减少，说明学生对“V 到”的使用开始有比较明确的态度。左上为正确率高的区域，右下为错误率高的区域，右下区域增加明显，说明虽然学生有了使用“V 到”形式的意识，但由于目的语知识掌握不好，反而较初级阶段出现了更多的错误。

对比图 3-3 与前两个图，可以很清楚地看到左上区域的动词大量增加，从中级阶段的 4 个增加到 19 个，其中遗漏“到”的动词为 11 个，误加“到”的动词 8 个。左下区域和右下区域的偏误数量也有明显减少，具体来说，左下区域的动词由中级阶段的 15 个减少到 11 个，其中遗漏“到”的动词为 6 个，误加“到”的动词 5 个，误加与遗漏“到”的错误率相差不大。而右下区域由中



●遗漏“到”的动词　▲误加“到”的动词

■代表两个动词，一个动词遗漏“到”，一个动词误加“到”，这两个动词出错的次数一样，在图中重合了，故用■表示。

◆代表三个动词，有两个动词遗漏“到”，一个动词误加“到”，这三个动词出错的次数一样，在图中重合了，故用◆表示。

图 3-3　（中国）高级阶段泰国学生 30 个动词与“到”搭配情况

级阶段的 22 个降至 11 个，变化最明显。可见到了高级阶段，泰国学生习得虚化结果补语“到”的情况有很大程度的改善。值得我们注意的是：在右下区域的 11 个动词中，出现误加偏误的更多（三角形明显占多数），有 8 个，可见误加“到”的偏误是高级阶段泰国学生习得“V 到”时最主要的偏误类型。

测试卷中有 11 个动词可带也可不带“到”，是否带“到”由句义决定，本研究对这 11 个动词的误加和遗漏两种偏误都设计了考察题，如：

（41）由“三个和尚没水喝”的故事，我想[–到]了我上中学时的一件事。

（42）在不想学习的时候，我常常想[+到]：父母在这样的情况下会怎么做？

（43）在一些公共场所，不喜欢吸烟的人也得闻[+到]烟味儿。

（44）我不吸烟，有时候在公共场所闻[–到]烟味儿，就很不舒服。

对在中国学习的泰语学生的调查显示：初级水平的学生对 5 个词遗漏和误加“到”的判断，其正误率都是一样，有 4 个词学生对遗漏的判断好于误加，有 2 个词学生对误加的判断好于遗漏；中级水平学生对 9 个词遗漏和误加“到”的判断正误率一致；高级水平学生对 2 个词（体会、认识）遗漏和误加的判断正误率是一致的，有 6 个词（受、学、闻、注意、得、想）学生对遗漏的判断好于误加，有 3 个词（做、考虑、听）学生对误加的判断好于遗漏。调查显示，高级水平，学生对遗漏的判断好于对误加的判断。可见初、中级水平学生对可带可不带“到”的动词是否带“到”的用法难以掌握，但随着汉语水平的提高，学生遗漏“到”的情况有很大改善，而误加“到”则非常顽固。有几个动词“注意、得、学、受”在初、中、高三个水平的学生中都呈现出较高的错误率，错误均是误加偏误。例句如下：

（45）作为父母，一定要注意[+到]自己的行为，因为孩子会跟着你学。

（46）小孩子很容易得[+到]这种病。

（47）孩子会一直看着父母，学[+到]他们的行为。

（48）来中国以前，我一直在我的国家受[+到]教育。

对于这 11 个动词来说，带“到”与不带“到”表达语义不同，因此很能考察学生对“到”表结果用法的掌握情况，调查结果显示，学生的遗漏偏误改善明显，而误加偏误十分顽固，学生到高级阶段也不能很好地判断出错句。

（二）在泰国学习的泰语母语者的调查结果

以上是对在中国学习汉语的泰国学生的调查。我们还调查了泰国清迈皇家

大学的学生。清迈皇家大学的汉语教师都是泰国教师，所用教材与中国学校不同，学生多未来过中国，教学环境和中国很不相同，但学生都是泰语母语背景这一点相同，如果学生习得结果补语“到”表现出相同的特点，可以比较有力地说明这种特点的形成与母语的影响有关。

对在泰国学习汉语的泰语母语者的级别、区间、具体动词使用等方面的情况进行分析，结果显示与在中国学习的学生表现出的特点相同。

在泰国学习汉语的初、中、高三个阶段的泰语母语背景学生的总体情况是：

1．初级阶段错误率偏高（50%以上）的动词有 29 个。其中遗漏虚化结果补语“到”的 19 个：“闻、注意、见、感觉、吃、遇、感、做、买、得、听、谈、找、体会、意识、学、看、受、认识”。误加虚化结果补语“到”的 10 个：“学、表达、受、认识、发现、明白、体会、听、变成、饿死”。

初级阶段出现遗漏偏误的动词数量明显多于出现误加偏误的动词数量。这说明，在泰国学习汉语的泰国学生，在汉语学习的初级阶段的遗漏偏误显著多于误加偏误。

2．中级阶段错误率偏高（50%以上）的动词有 29 个。其中遗漏结果补语“到”的 10 个：“闻、遇、见、得、听、注意、做、买、受、认识”。误加“到”的 11 个：“闻、学、得、注意、考虑、认识、饿死、了解、表达、听、变成”。

与初级的情况相比，遗漏“到”的动词数量与误加“到”的动词数量相当。

3．高级阶段错误率偏高（50%以上）的动词有 17 个。其中，遗漏“到”的 6 个：“谈、做、体会、遇、感、找”。误加“到”的有 11 个动词：“得、想、学、闻、引起、注意、体会、了解、表达、听、明白”。

高级阶段误加“到”的动词数明显多于遗漏“到”的动词数。

可见遗漏偏误和误加偏误在各级别都有，遗漏偏误随着汉语水平的提高而减少，而误加偏误到了高级阶段仍然很多。

从各级别间对比来看：第一，从初级阶段到高级阶段，错误率偏高的动词总数呈现出逐渐减少的趋势，初级阶段为 29 个，中级阶段为 21 个，高级阶段为 17 个。第二，从初级阶段到高级阶段，遗漏偏误少量减少，初级阶段为 19 个，中级阶段为 21 个，高级阶段为 17 个；而误加偏误少量增多，在初级阶段有 10 个，在中级和高级阶段分别为 11 个。第三，从初级阶段到中级阶段，错误率降低的动词有 25 个，错误率升高的动词为 16 个；从中级阶段到高级阶段，

错误率降低的动词有 23 个，错误率升高的动词为 18 个，错误率降低的动词多于错误率升高的动词。

这说明在学习虚化结果补语的过程中，中级阶段是一个关键时期，过了中级阶段后，学生使用“V 到”的偏误情况有了很大程度的好转。因此，虽然在中级阶段泰国学生使用虚化结果补语“到”时错误率有所上升，但从整体上来说，随着学习时间的增加、汉语水平的提高，错误率呈降低趋势。这也与在中国学习的学生的表现一致。在学习过程中偏误会在反复出现中逐渐减少，这是符合第二语言学习规律的。

表 3-3 初级到中级、中级到高级两个区间内部错误率变化幅度的统计，同样印证了我们从总体情况中得到的结论：中级阶段是泰国学生学习虚化结果补语“到”的关键阶段，偏误情况的改善主要是在从中级到高级的学习阶段。

表 3-3 （泰国）泰国学生动词与“到”搭配情况

错误率的变化幅度	组 1：错误率降低		组 2：错误率升高	
	区间 1：初级到中级	区间 2：中级到高级	区间 1：初级到中级	区间 2：中级到高级
	动词数	动词数	动词数	动词数
<1%	无	1(1–)	1（1+）	无
1%～10%	9（5–、4+）	6（5–、1+）	9（5–、4+）	5（5+）
10%～20%	5（5–）	6（3–、3+）	2（1–、1+）	2（–2）
20%～30%	8（4–、4+）	5（3–、2+）	3（3+）	6（1–、5+）
30%～40%	1（1+）	1（1–）	1（1+）	2（1–，1+）
40%～50%	1（1–）	2（2–）	无	2（1–，1+）
50%～60%	1（1–）	1（1–）	无	无
60%～70%	无	1（1+）	无	无
70%～80%	无	无	无	1（1–）

就具体动词而言，与“到”搭配错误率最终下降的动词中，即能够随着汉语水平的提高而得到改善的，出现遗漏偏误的 16 个，出现误加偏误的 7 个，大部分是遗漏虚化结果补语“到”。搭配错误率最终上升，即不能随着汉语水平

的提高而得到改善的动词，出现遗漏偏误的 6 个，出现误加偏误的 10 个，大部分是误加虚化结果补语“到”。

在泰国学习汉语的学生使用动词与“到”搭配情况的调查结果在图 3-4、图 3-5、图 3-6 中可以更直观地看到。

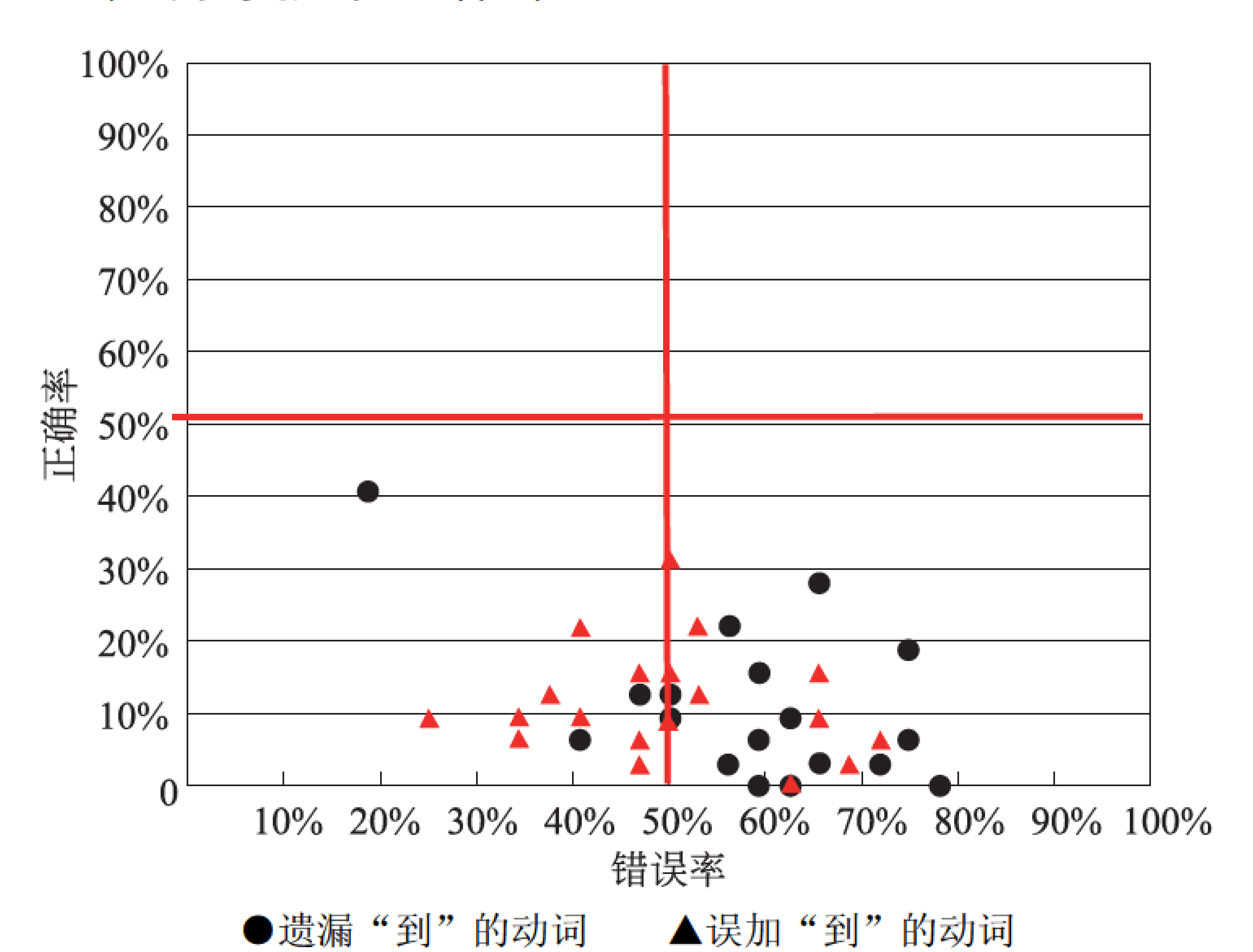


图 3-4　（泰国）初级阶段泰国学生 30 个动词与“到”的搭配情况

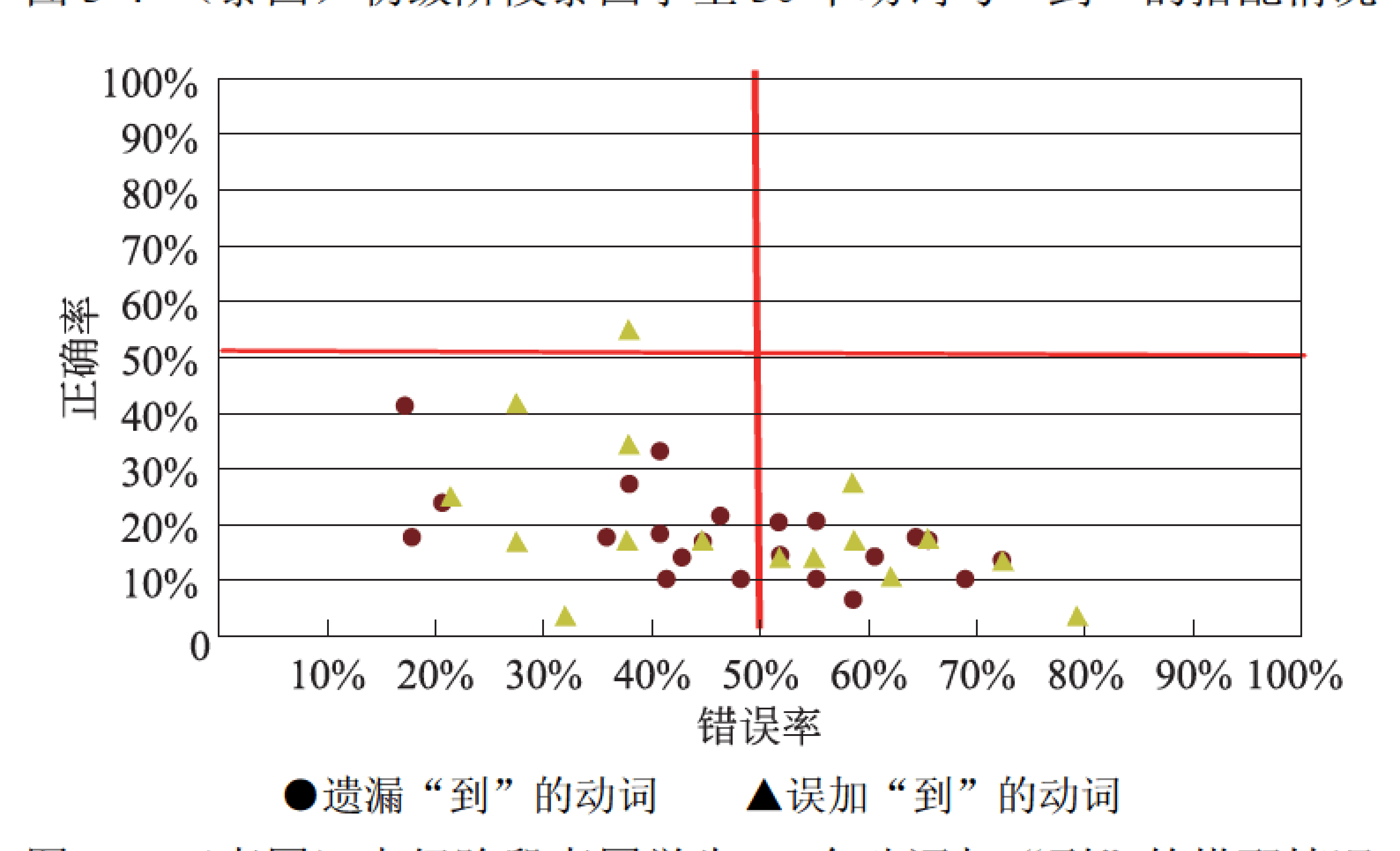


图 3-5　（泰国）中级阶段泰国学生 30 个动词与“到”的搭配情况

和在中国学习汉语的学生相比，在泰国学习汉语的学生汉语水平总体偏低，各等级位于左上区域的动词都比在中国学习汉语学生相应等级的要少。但是汉语水平发展趋势同在中国学习的学生是一样的，也是总体上偏误情况随着汉语

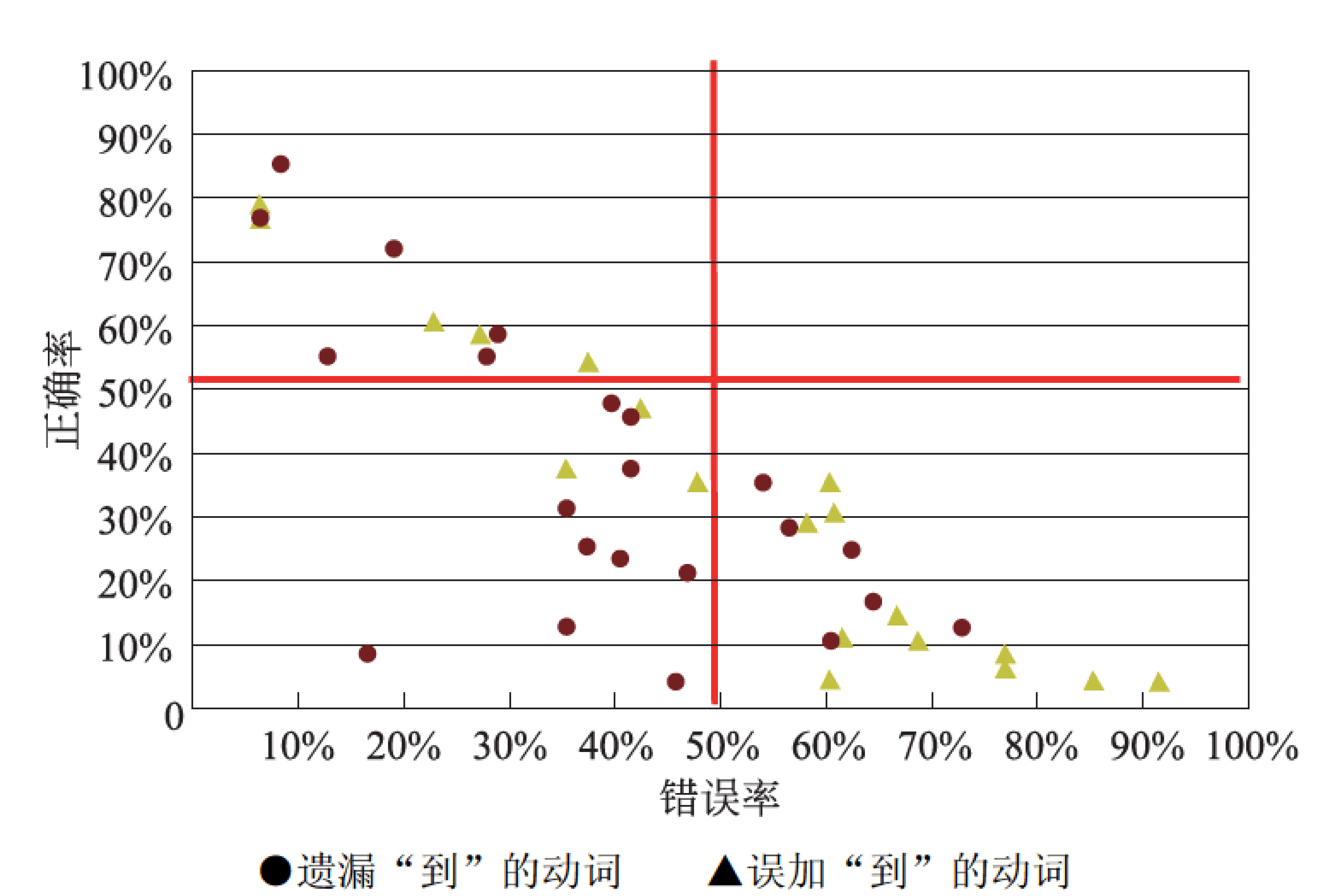


图 3-6 （泰国）高级阶段泰国学生 30 个动词与“到”的搭配情况

水平提高而减少，左上区域动词增多；遗漏偏误改善明显，误加偏误顽固，高级水平学生误加“到”的动词数明显多于遗漏“到”的动词数，右下区域的三角形明显占优势。

对 11 个可带可不带“到”的动词的考察结果是，初、中级水平的学生对 7 个词“听、认识、体会、学、受、想、考虑”的遗漏错误和误加错误的判断，其正误率都是一样，学生难以判断什么时候该用“到”，高级水平学生则只有 4 个动词的正误率相同，对“得、学、想、听、注意、闻”6 个动词，学生对遗漏“到”的判断好于对误加“到”的判断，只有对“做”误加“到”的判断好于遗漏“到”。可见对于这 11 个动词中的大多数，高级水平泰国学生更容易犯误加“到”的错误。

有 5 个动词这部分泰国学生对其用例的判断错误率一直高于 50%，包括必须带“到”但遗漏“到”的“遇”，可带可不带“到”的“做”，误加“到”的“听、学、表达”，这 5 个动词有 3 个涉及误加偏误。

在泰国学习汉语的学生和在中国学习汉语的学生一样，都是遗漏“到”的问题会随着学习进行得到明显改善，而误加“到”的问题则非常顽固，高级水平学生的主要偏误是误加。

三、马来语母语学生的调查结果与分析

马来语母语背景学生初、中、高三个阶段的总体情况是：

1. 初级阶段错误率偏高（50%以上）的动词共 15 个。其中遗漏虚化结果补语“到”的 8 个：“听、见、注意、感、看、买、闻、感觉”。例句如：

（49）这个人是我在回家的路上看[–到]的。

（50）我从妈妈那儿听[–到]这件事就很高兴。

（51）我不吸烟，有时候在公共场所闻[–到]烟味儿，就很不舒服。

误加虚化结果补语“到”的 7 个：“使、受、注意、认识、发现、闻、做”。例句如：

（52）妈妈发现[+到]我做错了一件事。

（53）作为父母，一定要注意[+到]自己的行为，因为孩子会跟着你学。

（54）来中国以前，我一直在我的国家受[+到]教育。

初级阶段遗漏和误加“到”的动词在数量上相差无几。

2. 中级阶段错误率偏高（50%以上）的动词 22 个。其中遗漏结果补语“到”的 13 个：“做、谈、闻、遇、感、得、买、听、见、吃、感觉、学、想”。例句如：

（55）由“三个和尚没水喝”的故事，我想[–到]了我上中学时的一件事。

（56）我从这篇文章中学[–到]很多东西。

误加“到”的 9 个：“得、做、引起、使、注意、考虑、学、了解、变成”。例句如：

（57）以前，大多数父母只要考虑[+到]饮食问题就行了。

（58）孩子会一直看着父母，学[+到]他们的行为。

（59）如果放太多的糖，原来好吃的菜，也会变成[+到]不好吃的菜。

与初级的情况相比，遗漏“到”的动词比误加“到”的多。

3. 高级阶段错误率偏高（50%以上）的动词共 16 个。其中遗漏“到”的 2 个：“谈、做”。例句如：

（60）不怕困难，要是能做[–到]这一点，就能学好汉语。

误加“到”的 11 个：“想、得、闻、体会、注意、学、了解、使、引起”。例句如：

（61）我离开中国之前，想多多体会[+到]真正的中国文化。

（62）在一些公共场所，不喜欢吸烟的人也得闻[+到]烟味儿。

（63）小孩子很容易得[+到]这种病。

高级阶段误加“到”的动词数多于遗漏“到”的动词数。

可见遗漏偏误和误加偏误在各级别都有，遗漏偏误随着汉语水平的提高而减少，误加偏误到了高级阶段仍较多。

从各级别间对比来看：第一，从初级阶段到高级阶段，搭配错误率偏高的动词总数呈现出有波动但变化不大的趋势，初级为 15 个，中级最多，22 个，高级 16 个。第二，从初级阶段到高级阶段，出现遗漏偏误的动词先从 8 个增到 13 个，后减少到 5 个，而误加偏误一直呈增加趋势，出现误加偏误的动词在初、中、高级阶段分别是 7 个、9 个、11 个。第三，从初级阶段到中级阶段，搭配错误率降低的动词有 21 个，错误率升高的动词有 20 个，从中级阶段到高级阶段，搭配错误率降低的动词有 28 个，错误率升高的动词为 13 个，与从初级阶段到中级阶段的错误率升降情况相比变化较大，与泰国学生学习汉语的情况很相似。

我们在各级别对比时发现，有些动词在初、中、高三个级别与“到”搭配的错误率都很高，包括 3 个遗漏“到”的动词“听、见、感觉”①和一个误加“到”的动词“注意”。例句如：

（64）我从妈妈那儿听[–到]这件事就很高兴。

（65）去旅游就能见[–到]很多东西，认识很多人。

（66）不高兴的时候最容易感觉[–到]朋友是多么重要。

（67）作为父母，一定要注意[+到]自己的行为，因为孩子会跟着你学。

例（64）在初、中、高级阶段的错误率分别为 85.29%、57.58%、61.54%；例（65）在初、中、高级的错误率分别为 73.53%、54.55%、53.58%；例（66）在初、中、高级阶段的错误率分别是 52.94%、51.52%、56.41%；例（67）在初、中、高级阶段的错误率分别是 61.76%、60.61%、79.49%。就这几个搭配错误率高且出错较顽固的动词而言，马来西亚学生遗漏“到”与误加“到”同样突出，与泰国学生的偏误集中在误加上不同。

接下来进一步将从初级到中级、从中级到高级两个区间内动词与虚化结果补语“到”相搭配的偏误情况都分为错误率降低和错误率升高两个组。在每个组中又按照错误率降低和升高的不同幅度划分成不同的幅度段，具体情况见表 3-4。

① 这三个词在中级阶段的错误率都在 50%以上，在高级阶段都在 40%～50%。

表 3-4　马来西亚学生动词与“到”搭配情况

错误率的变化幅度	组 1：错误率降低		组 2：错误率升高	
	区间 1：初级到中级	区间 2：中级到高级	区间 1：初级到中级	区间 2：中级到高级
	动词数	动词数	动词数	动词数
<1%	无	无	无	1（1+）
1%～10%	9（7–，2+）	7（4–，3+）	4（1–，3+）	5（1–，4+）
10%～20%	5（1–，4+）	7（2–，5+）	4（2–，2+）	3（2–，1+）
20%～30%	3（2–，1+）	6（6–）	6（4–，2+）	1（1–）
30%～40%	3（2–，1+）	1（1–）	2（1–，1+）	2（2+）
40%～50%	1（1+）	5（4–，1+）	2（2+）	1（1+）
50%～60%	无	无	1（1–）	无
60%～70%	无	无	1（1–）	无
70%～80%	无	2（1–，1+）	无	无

从表 3-4 中的数据可以看到：从初级阶段到中级阶段，错误率下降幅度在 1%～10%的动词数量最多，有 9 个，包括 7 个遗漏“到”的动词“感、买、感觉、意识、受、体会、碰”，2 个误加“到”的动词“使、注意”；从中级阶段到高级阶段，错误率下降幅度在 1%～10%和 10%～20%的动词数量最多。

初级到中级阶段没有动词的搭配错误率下降幅度小于 1%或大于 50%，而是集中在 1%～50%各段，可见从初级到中级，动词与“到”的搭配错误率既不是稳定不变也没有很大幅度的下降，下降幅度居中。从中级到高级 2 个动词的搭配错误率下降幅度在 70%～80%，错误率的下降比较明显。例如：

（68）我不吸烟，有时候在公共场所闻[–到]烟味儿，就很不舒服。

（69）放三个月暑假，我们可以做[+到]什么事呢？

例（68）动词“闻”遗漏“到”的错误率在中级阶段是 81.82%，在高级阶段是 8%，下降了 73.82%；例（69）中的动词“做”误加“到”在中级阶段错误率是 75.76%，在高级阶段是 2.67%，下降了 73.09%，下降幅度非常大。可见这两个动词与“到”的搭配在中级阶段掌握得不好，但到了高级阶段已有效习得。

从表 3-4 中的数据还可以看到：从初级阶段到中级阶段，搭配错误率上升

幅度在 20%～30%一段的动词数量最多，有 6 个，包括 4 个遗漏“到”的动词“闻、遇、得、想”，2 个误加“到”的动词“变成、做”；从中级阶段到高级阶段，错误率上升幅度在 1%～10%的动词最多，共 5 个，其中 1 个遗漏“到”的动词“找”，4 个误加“到”的动词及动补短语“饿死、学、注意、了解”。从初级阶段到中级阶段，搭配错误率上升幅度小于 1%一段没有动词，从中级阶段到高级阶段，这一段有一个动词“明白”，在例句“我们应该早点儿明白［＋到］什么是爱情”中误加虚化结果补语“到”，该搭配在中级阶段的错误率是 30.30%，在高级阶段的错误率是 30.67%，上升了 0.37%。从初级阶段到中级阶段，搭配错误率上升幅度在 50%～60%、60%～70%两段各有一个动词，例句如：

（70）不怕困难，要是能做[–到]这一点，就能学好汉语。

（71）谈[–到]“怎样学汉语”这个问题，我又想起刚来中国时的事情。

例（70）动词“做”遗漏“到”的错误率在初级阶段是 29.41%，而到了中级阶段则上升到 87.50%，上升了 58.09%；例（71）中的动词“谈”遗漏“到”的错误率在初级阶段是 23.53%，在中级阶段是 84.38%，上升了 60.85%。而在中级到高级阶段，50%～60%、60%～70%这两个幅度段内则没有动词，动词搭配“到”的错误率上升幅度主要集中于 1%～10%和 10%～20%两段，13 个搭配错误率上升的动词中有 8 个在这两段。

就搭配错误率下降的那些动词来说，从初级阶段到中级阶段，错误率既不是稳定不变也没有很大幅度的下降，下降幅度居中；从中级阶段到高级阶段，部分动词与“到”的搭配错误率急剧下降。就搭配错误率上升的那些动词来说，从初级阶段到中级阶段，错误率的上升幅度较大；从中级阶段到高级阶段，上升速度放缓。因此中级阶段是马来西亚学生习得“动词+虚化结果补语‘到’”的关键阶段。

进一步对各区间内错误率下降和上升的各个幅度段内的具体情况进行观察（见表 3-4）发现：从初级到中级（区间 1），错误率降低的各幅度段中，只有变化幅度最大的 40%～50%一段中只有误加偏误这一种类型，其他各段都是既有遗漏偏误，又有误加偏误（观察表 3-4 中第 2 栏第 1 列各行数据可知）；错误率升高的各幅度段中，变化幅度最大的 40%～50%、50%～60%、60%～70%三段都只有一种偏误。例句如：

（72）小孩子很容易得[+到]这种病。

（73）哥哥从中国带给我的礼物引起[+到]我对汉语的兴趣。

例（72）、例（73）动词“得”“引起”误加“到”的错误率从初级阶段到中级阶段有所上升，分别是 43.67%和 44.85%。

从中级到高级（区间 2），错误率降低的各幅度段中，变化幅度居中的 20%～30%、30%～40%两段只有出现遗漏偏误的动词，分别是 6 个和 1 个；而错误率升高的各段中，变化幅度在 20%～30%的，只有出现遗漏偏误的一个动词“体会”。变化最小的小于 1%一段、变化较大的 30%～40%、40%～50%两段都只有出现误加偏误的动词：小于 1%段 1 个、30%～40%段 2 个、40%～50%段 1 个。例句如：

（74）我们应该早点儿明白[+到]什么是爱情。

（75）我离开中国之前，想多多体会[+到]真正的中国文化。

（76）在一些公共场所，不喜欢吸烟的人也得闻[+到]烟味儿。

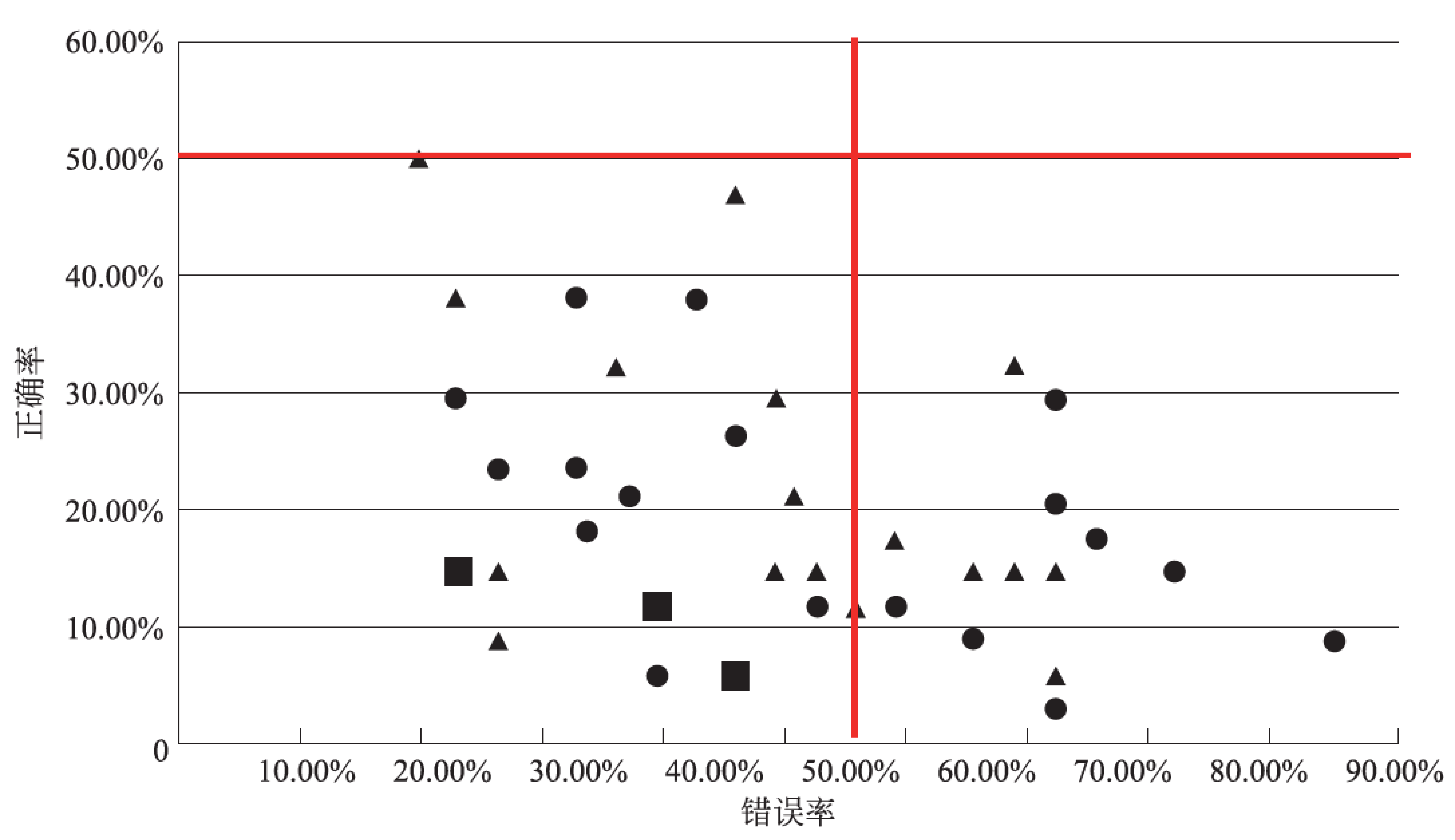
例（74）中，“明白”误加“到”的错误率从中级到高级上升了 0.37%；例（76）中的“闻”误加“到”的错误率从中级到高级上升了 40.97%；例（75）中的“体会”误加“到”的错误率上升了 39.03%。

由以上分析可以看到：从初级到中级，搭配错误率下降幅度最大的是误加虚化结果补语“到”的动词，下降的最大幅度停在 40%～50%一段，而搭配错误率上升幅度最大的是遗漏“到”的动词，上升的最大幅度在 60%～70%一段；从中级到高级，遗漏“到”的动词搭配错误率下降幅度居中的最多，多集中在 20%～30%和 30%～40%两段，而误加虚化结果补语“到”的动词搭配错误率上升幅度大，上升的最大幅度在 40%～50%段。所以，我们认为马来西亚学生在初级到中级阶段，动词遗漏“到”的偏误更为突出，而过了中级阶段，动词遗漏“到”的情况在好转，但幅度并不大。同时，误加“到”的偏误也凸显出来。

就具体动词而言，有些动词到了高级阶段搭配错误率最终降低，说明这类偏误能够随着汉语水平的提高而得到改善。这类动词中出现遗漏偏误的 18 个，出现误加偏误的 10 个。有些动词到了高级阶段搭配错误率仍然上升，说明这类偏误没有随着汉语水平的提高而得到较好的改善。这类动词中出现遗漏偏误的 4 个，出现误加偏误的动词 9 个。由此可见，马来西亚学生习得“到”时，大部分遗漏偏误的错误率会随着学习时间的增加、汉语水平的提高而逐渐降低，而误加偏误的错误率到了高级阶段没有降低，不能随着学习时间的增加、汉语

水平的提高得到有效改善。

上述调查结果可直观地如图 3-7 所示。



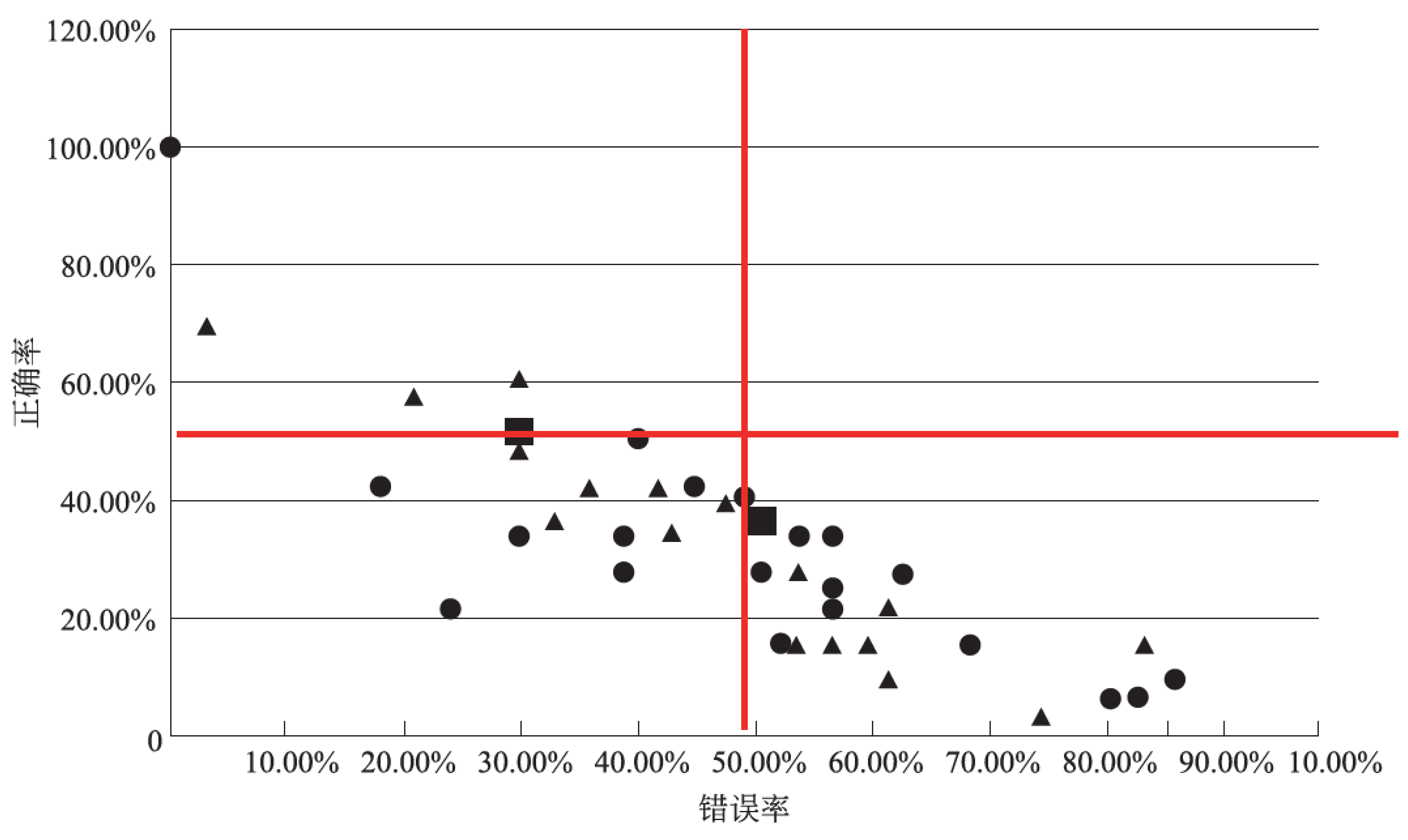
●遗漏“到”的动词　▲误加“到”的动词

■代表两个动词，一个动词遗漏“到”，一个动词误加“到”，这两个动词出错的次数一样，在图中重合了，故用■表示。

图 3-7　初级阶段马来西亚学生 30 个动词与“到”搭配情况

从图 3-7 显示的动词分布及数量来看，左上区域的数量极少，只有 1 个，为误加“到”；左下区域的数量最多，有 25 个，其中遗漏“到”的动词为 13 个，误加“到”的动词为 12 个；右下区域的也有 15 个之多，其中遗漏“到”的动词为 8 个，误加“到”的动词为 7 个。可见在做测试时大多数学生因为不了解又担心答错而倾向于选择“B.不太清楚”选项，从而造成错误率和正确率都低于 50%的数量最多。有一部分学生即使大胆选择“A.对”选项，也多因相关知识的缺乏而选择错误。左下与右下区域遗漏偏误与误加偏误均差别不大，足以看出，这一水平的马来西亚学生对汉语动词后的这个意义不实在的结果补语“到”基本没有概念。

图 3-8 反映出来的中级阶段马来西亚学生的测试结果与初级阶段的情况差别显著：左上区域动词数量由 1 个增加为 7 个，其中遗漏“到”的动词为 3 个，误加“到”的动词为 4 个，遗漏偏误与误加偏误数量差别不大；左下区域数量



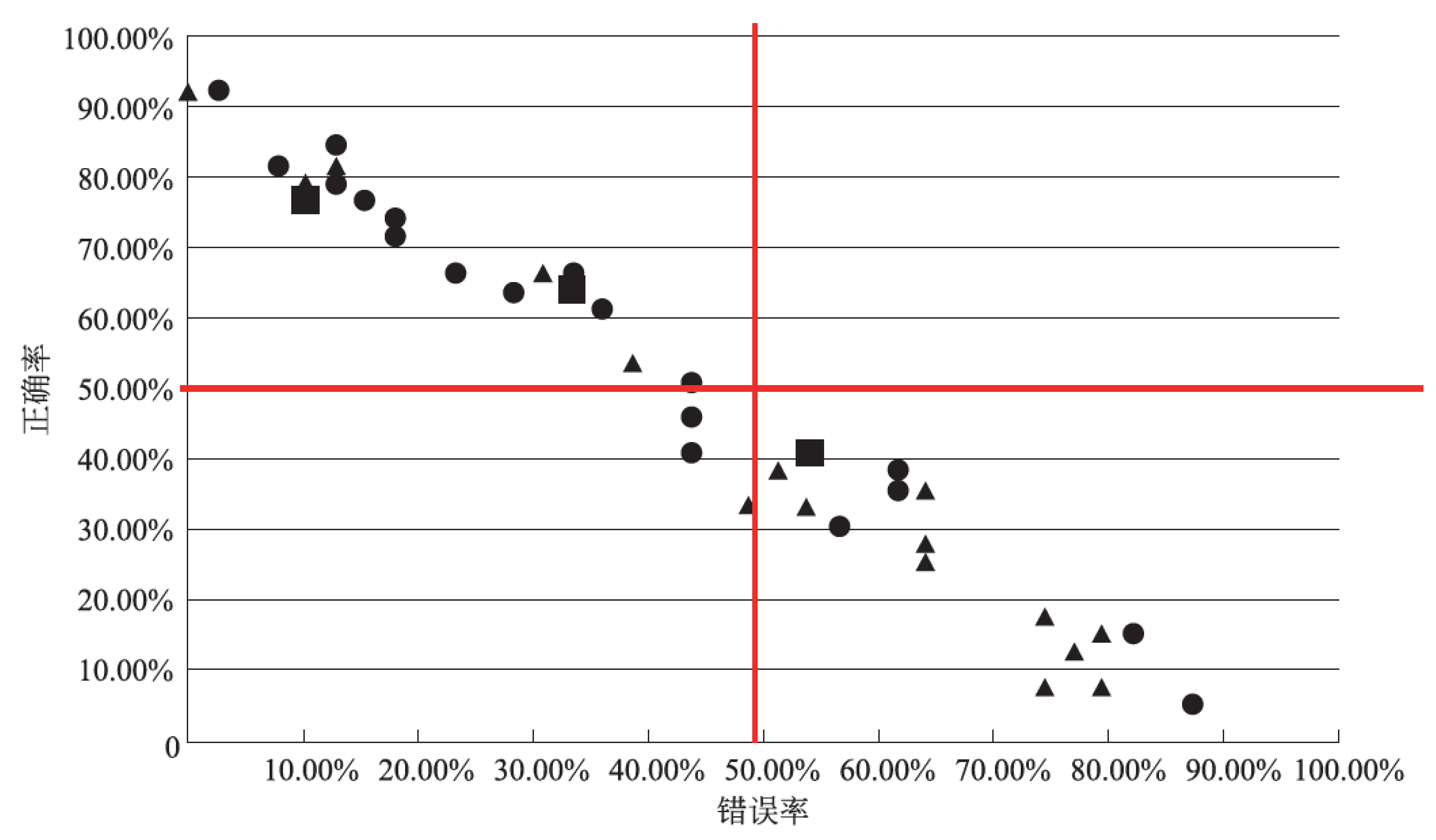
●遗漏“到”的动词　　▲误加“到”的动词

■代表两个动词，一个动词遗漏“到”，一个动词误加“到”，这两个动词出错的次数一样，在图中重合了，故用■表示。

图 3-8　中级阶段马来西亚学生 30 个动词与“到”搭配情况

减少，由 25 个减少到 13 个，且分布比较集中，其中遗漏“到”的动词为 7 个，误加“到”的动词也为 6 个，遗漏偏误与误加偏误数量均等；右下由 15 个增加到 22 个，其中遗漏“到”的动词为 13 个，误加“到”的动词为 9 个，遗漏“到”的动词明显多于误加“到”的动词。这说明中级阶段的马来西亚学生比初级阶段的水平有所提高，已经能对一部分动词是否该带结果补语“到”做出正确的判断，选择“B.不太清楚”来回避做正误判断的人数大量减少，大部分学生敢于依据已有的汉语知识对测试句的正误做出明确判断，但判断错误的居多，导致右下区域动词数量反而比初级阶段多。

从图 3-9 可看出，左上区域动词数量大幅度增加，由 7 个增加到 21 个；其中遗漏“到”的动词为 14 个，误加“到”的动词为 7 个，遗漏偏误明显多于误加偏误；左下区域的动词由 12 个减少到 3 个，其中遗漏“到”的动词为 2 个，误加“到”的动词为 1 个，遗漏偏误多于误加偏误；右下区域的动词由 22 个减少为 17 个，其中遗漏“到”的动词为 6 个，误加“到”的动词为 11 个，误加偏误明显多于遗漏偏误。左上和右下区域变化幅度较大。可见，高级阶段的马



●遗漏“到”的动词　▲误加“到”的动词

■代表两个动词，一个动词遗漏“到”，一个动词误加“到”，这两个动词出错的次数一样，在图中重合了，故用■表示。

图 3-9　高级阶段马来西亚学生 30 个动词与“到”搭配情况

来西亚学生回避做正误判断的已经很少，基本都能肯定地判断样句为“A.对”或“C.错”，且能够拒绝超过半数的“V 到”错误样句。大部分动词与“到”的搭配在马来西亚学生习得汉语的高级阶段已基本掌握。

马来语母语学生这一问题的发展趋势与泰国学生一样，偏误总体随着汉语水平提高而减少，高级水平正确率大幅度上涨；遗漏偏误随着汉语水平的提高改善明显，误加偏误改善不如遗漏偏误明显，高级阶段右下区域误加“到”的动词数多于遗漏“到”的动词数。只是细节上有所不同，即初级水平马来语母语学生对汉语动词后的意义不实在的结果补语“到”基本没有概念，判断正确率超过 50%的几乎没有，这点泰语母语学生要好于马来语母语学生，对照图 3-1 和图 3-7 可知。

对于 11 个既设置了遗漏“到”的句子，又设置了误加“到”的句子的动词，马来语母语学生的表现为：初级水平，有 7 个词学生对遗漏“到”和误加“到”的判断正误率一样，有 3 个词对遗漏的判断好于误加，有 1 个词对误加的判断好于遗漏；中级水平，有 3 个词学生对遗漏和误加的判断正误率一样，有 2 个词对遗漏的判断好于对误加的判断，有 6 个词学生对误加的判断好于对遗漏的判断；高级水平，有 3 个词学生对遗漏和误加的判断的正误率一样，有 6 个词

学生对遗漏的判断好于误加，有 2 个词对误加的判断好于遗漏。可以看到，初级水平学生对是否该用“到”没有很好的判断能力，而随着汉语水平的提高，学生对“到”的语法意义有了明确认识，两可情况减少。而中、高级水平学生的情况显示，高级水平学生对于遗漏错误要比误加错误更敏感。

有些动词在初、中、高三个级别中判断的错误率都很高，这包括“听、见、感觉”遗漏“到”的偏误，“注意”误加“到”偏误。例句如：

（77）我从妈妈那儿听[–到]这件事就很高兴。

（78）去旅游就能见[–到]很多东西，认识很多人。

（79）不高兴的时候最容易感觉[–到]朋友是多么重要。

（80）作为父母，一定要注意[+到]自己的行为，因为孩子会跟着你学。

这几个词中级水平学生错误率都在 50%以上，高级水平也都是在 40%～50%。学生对这几个动词是否带“到”一直掌握不好，这其中 3 个涉及遗漏，1 个涉及误加。遗漏偏误多于误加偏误，这一点与泰语母语学生有所不同。

印尼语和马来语高度相似，某种程度上可把两个语言看成同一种语言的两种方言，本研究也调查了印尼学生对补语“到”表结果用法的掌握情况，因初、中级水平被试数量不足，这里只介绍对高级水平印尼学生的调查数据。本研究调查了暨南大学华文学院本科三年级 25 人。图 3-10 反映了高级水平印尼学生 30 个动词与“到”的搭配情况。

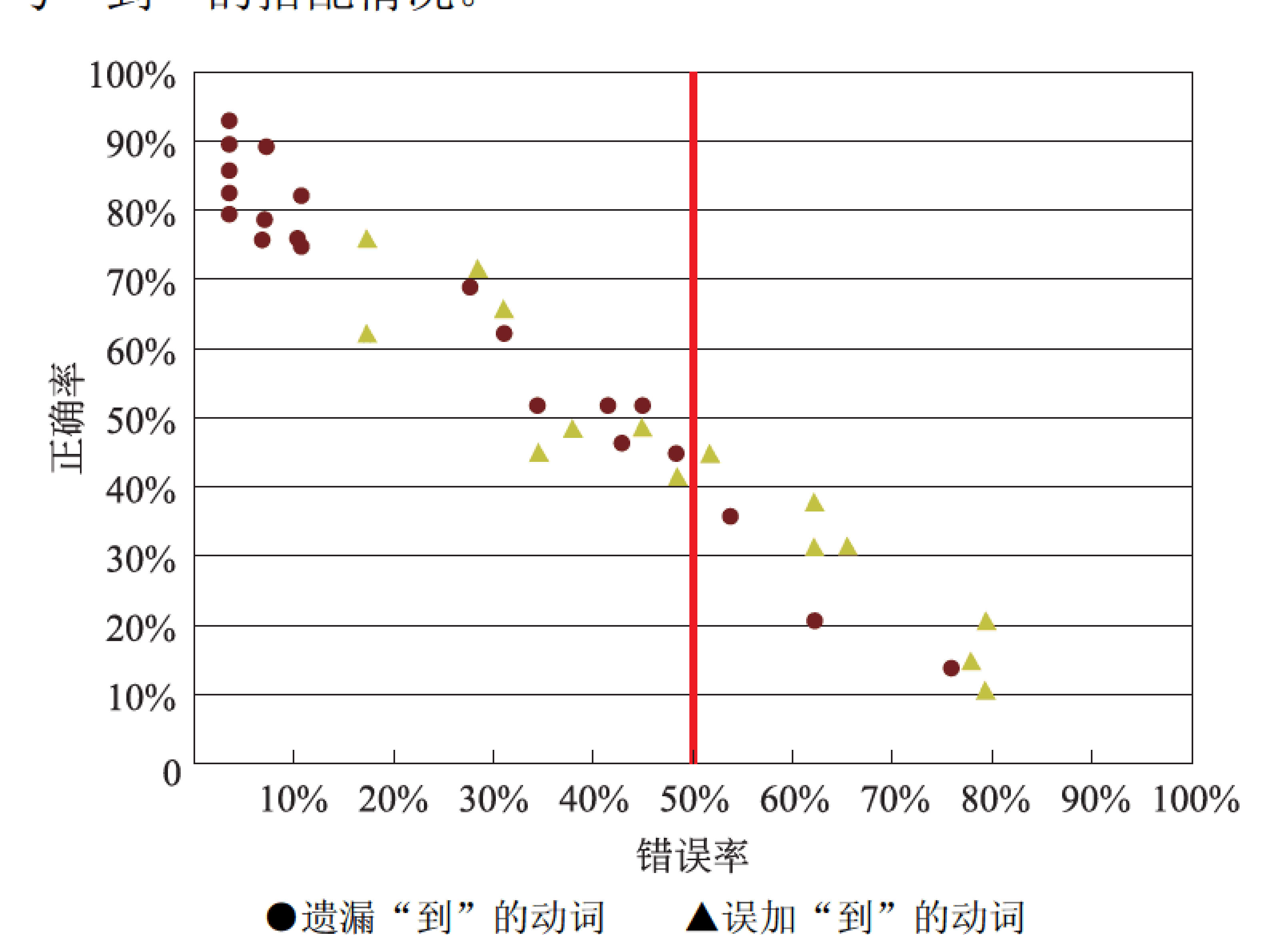


图 3-10　高级阶段印尼学生 30 个动词与“到”搭配情况

右下区域三角形明显多于圆形，说明高级水平的学生不能正确判断误加“到”的情况远多于不能正确判断遗漏“到”的情况。印尼高级水平学生搭配错误率偏高（50%以上）的有 10 个动词。其中涉及遗漏“到”的 3 个，“谈、做、见”；涉及误加“到”的 7 个，“想、体会、闻、了解、得、受、表达”。误加“到”的动词数多于遗漏“到”的动词数。

以上分析了以泰语、马来语为母语的学生对补语“到”表结果用法的掌握情况，调查结果反映出同样的特点：初、中级阶段两类偏误都有，经过中级阶段正确率明显上升，中级是汉语水平提高的一个关键时期；高级水平学生误加“到”的情况比遗漏“到”的情况严重，高级水平阶段遗漏偏误已得到非常大的改善，基本能够避免了，而误加偏误却很顽固。

四、与日韩学生习得情况的对比

如第一节所述，关于结果补语教学的研究成果十分丰富，但以往研究多只是整体讨论留学生结果补语的使用情况，没有专门讨论“到”表结果义的偏误，而且以往研究大多集中在对日韩或英语国家学生的调查，而较少涉及东南亚地区的学生。总的结论是留学生在结果补语的习得中容易出现遗漏的偏误。有些论文专门讨论到日韩学生，陈孟寅（2012）对北京语言大学“HSK 动态作文语料库”中日本学生结果补语偏误类型进行了考察，发现述语动词后缺“到”的情况最多。金宗燮（2006）选取 13 个典型结果补语，对韩国留学生的问卷调查得出，偏误集中出现在表示抽象意义的结果补语上。个别研究注意到结果补语表事件进程的用法的习得，如唐玲（2004）注意到如果补语语义不明确或已经虚化，学生遗漏补语会更严重。

我们选择了日、韩两国学生在“HSK 动态作文语料库”中的数据作为比较对象。为便于更为直观地比较两地区学生在虚化结果补语“到”的遗漏和误加上的特点，我们选择东南亚学生所用测试卷中所考察的 30 个动词里设置了遗漏和误加“到”两种偏误样句的 11 个动词，以及不能带结果补语“到”，但在语料库中存在误加偏误句的 7 个动词（包括状态动词、使令义动词、动补式复合词），共 18 个动词作为对比考察对象。

首先，我们在“HSK 动态作文语料库”“错句检索”中按照“残缺补语”和“多余补语”条件搜索日、韩学生遗漏和误加虚化结果补语“到”的句子，

统计我们比较范围中的 11 个既可带“到”又可不带“到”的动词后遗漏和误加“到”的偏误例句总数，分别得到如下数据：这 11 个动词后遗漏虚化结果补语“到”的偏误句共 82 个，误加“到”的偏误句共 33 个，遗漏偏误明显多于误加偏误，这一点与东南亚地区学生误加偏误顽固的情况差别很大。

语料库中日韩学生这 11 个动词搭配“到”的偏误情况统计数据见表 3-5。

表 3-5　“HSK 语料动态作文语料库”中日韩学生 11 个动词与“到”搭配的偏误情况

所考察动词	偏误类型	
	遗漏结果补语“到”例句数（个）	误加结果补语“到”例句数（个）
受	16	3
学	11	4
得	3	6
听	19	6
认识	7	1
体会	8	2
闻	0	1
注意	2	1
考虑	7	3
想	7	3
做	2	3

比较表 3-5 遗漏结果补语“到”的数据与误加结果补语“到”的数据可以很清楚地看到，除了“得、闻、做”3 个动词误加“到”多于遗漏“到”外，其他 8 个动词都是遗漏“到”明显多于误加“到”，这一点与东南亚地区学生的情况也不相同。

本研究也对测试卷中考察的 7 个后边不能带结果补语“到”的动词及动补结构在“HSK 动态作文语料库”中误加“到”的句子进行了统计，具体如表 3-6 所示。

表 3-6 “HSK 动态作文语料库”中 7 个不能带“到”动词误加“到”的例句分布

意义类别	动词	地区	
		日韩（个）	东南亚（个）
动补式复合词	引起	1（日本）	
	变成	1（日本）	
使令义动词	使		1（马来西亚） 1（新加坡）
状态动词	明白		1（马来西亚） 1（新加坡）
	发现		2（马来西亚） 2（新加坡）
	表达		
动补结构	饿死	1（韩国）	
合计		3	8

虽然数据库中这 7 个不能带虚化结果补语“到”的动词的偏误句数量有限，但我们从这有限的数据中仍然能够得到一些有用的信息：日韩学生的偏误句有 3 个，东南亚地区学生的偏误句有 8 个，东南亚学生偏误句数量相对较多；使令动词和状态动词不能带结果补语“到”，对东南亚地区学生来说较难习得，但日韩学生却没有发生偏误。考虑到语料库中日韩学生的数量远远多于东南亚地区学生，表 3-6 反映的情况尤为值得注意。

五、东南亚学生结果补语“到”误加偏误顽固的原因

如第一节所述，泰语有丰富的连动结构，Diller（2006）将之划分为五种，其中两种类型表达行为或事件有了结果，而位移-趋向动词连动结构中的趋向动词也会进一步语法化，发展出表达动作结果的用法，因而泰国学生对表达结果的“V 到”结构应该容易理解和接受。

类型学上将连动结构分为对称性的和非对称性的两类。非对称性的连动结构中，V_1 是一个开放的类，V_2 是一个封闭的类，包括完成动词、趋向动词，如“完、来、去、上、下”等。非对称的连动结构表示单一事件，由其中的主要动

词表达，次要动词则起到修饰、补充的作用。[①]从对非对称连动结构的论述看，汉语的“V 到”与其有高度的相似性，因此泰语母语背景的学生完全有可能把“V 到”认同于母语中的非对称连动结构。

Aikhenvald（2006）指出连动结构表达一个事件，至于什么样的行为可以合成为一个事件，受语言社会习惯和文化的影响，是习俗化的结果，Diller（2006）结合泰语的情况对此作了专门论述。汉语“动结式”的历史演变也有这一特点。正因为“动结式”是个习俗化结构，泰国学生虽然对“到”的用法能够理解，容易习得“V 到”构式，但对什么动词能进入该结构与“到”组合，却必须一个一个习得，如果按照母语习惯去类推或是按照目的语一般的句法规则去类推，就会出现误加偏误。这就是泰国学生到了高级阶段误加结果补语“到”的偏误改善不明显的原因。

马来语属于南岛语系印度尼西亚语族。印尼语、马来语、中国台湾高山族语言都属于这一语族，具有如下共同类型学特征：

1. 名词没有语法上“性”的范畴，表自然性别采用加词手段，没有“数”的范畴。

2. 人称代词语法形式简单，除个别词外，没有主格、宾格、领格之分，反身代词本身没有人称、单复数之分。

3. 有个体量词，但不如汉语发达。

马来语、印尼语中有丰富的个体量词，但在现代印尼语中却在不至于引起误解或概念不清的前提下尽量不用；高山族阿眉斯语量词不发达，大部分由名词、动词转化而来。

4. 副词与形容词都没有特别的形态标志，两者间在形态上也没有什么区别。

5. 连词与介词的界限不那么清楚，兼类现象也很多。

6. 有连动结构。

7. VSO 语序普遍。

如印尼语的基本语序虽然是 SVO，但往往可以颠倒为 VSO，倒装句在印尼语中非常普遍；高山族阿眉斯语的基本语序是 VSO。

---

① 参见 Matisoff（1991）、Enfield（2001）、Aikhenvald（2006）。

8. 多音节、无声调、具有丰富的形态变化。

9. 附加法和重叠法是构词、构形的基本语法手段。

如印尼语的 merasa（感到）、melihat（见到）等都是通过在词根上附加词缀来构词的。

10. 动词大部分是派生词，派生方式包括词缀加名词词根与词缀加动词词根两类。动词有态、式、体的语法范畴，通过附加成分和音节部分重叠表示。

如阿眉斯语的 maadada（患病）、mapawpaw（浮上来）分别是在名词词根 adada（病）和动词词根 pawpaw（上浮）上加前缀 ma-派生而来的。

11. 状语可在中心语之前或之后，比较灵活。

从前述 7～11 点来看，马来语、印尼语和汉语、泰语很不相同，特别是在动词上，表现出黏着语的特点：通过附加某种成分或词根音节的重叠，表示构词、构形等意义，动词的形态同语法意义之间有一定的内在联系。而从特征 1～6 来看，马来语与汉语、泰语又十分相似，没有性、数的区别，连词和介词界限不明显，有量词、连动结构。Matisoff（1991）、Enfield（2001）都指出个体量词和连动结构高度发达是亚洲大陆东南部语言区域的语法特征，Enfield（2001）明确指出亚洲大陆东南部语言区域中的南岛语系也是有连动结构的，南岛语系是黏着语，但带上了很多分析语的特点。因而马来语母语学生“V 到”误加偏误顽固的原因可以和泰语母语学生有同样的解释，反映了所属语言区域特征的影响。而马来语母语学生习得“V 到”时表现出的与泰语母语学生不同的特点，如搭配错误率高且顽固的动词，马来西亚学生遗漏和误加错误同样突出，而泰国学生误加偏误突出，初级阶段马来语母语学生的习得总体不如泰语母语学生，这些差异反映出马来语所具有的黏着语特点。

而同样是黏着性强的日语、朝鲜语，由于不处于亚洲大陆东南部语言区域内，没有该区域的区域特征的“压迫”，连动结构不突出。虽然日韩学生会由于目的语规则泛化而出现误加偏误，但没有来自母语类似结构的干扰，误加偏误不突出。而受母语影响，对结果补语“到”的位置和句法意义不敏感，更多地出现遗漏“到”的偏误。

东南亚学生使用结果补语“到”时误加偏误非常顽固，改善一直不明显的原因主要与东南亚地区语言连动结构发达的区域特征有关。

第三节　东南亚学生趋向补语“起”的使用特点

趋向补语“起”可表示人或事物随着动作而位移的方向，如例（1）、例（2）；表示引申而发展出表示动作或事件进入某种状态，如例（3）、例（4）。

（1）老黄拿[起]电视机，对小王说：“我知道这台电视机拿来了也用不了，但我就是要故意做给你看。”【老挝】

（2）她低下头，想了一会儿，又抬[起]头，这时我看到她眼睛里闪着泪花。【缅甸】

（3）这种奇妙的感觉让李娜想[起]一句俗话：“有缘千里来相逢，无缘对面不相识。”【马达加斯加】

（4）此时门外响[起]了救护车的笛声是。【泰国】

趋向动词附着于主要动词，由表示方向演变为表达事件进行的状态的体标记，有跨语言的共性。在亚洲大陆东南部语言区域这是十分突出的区域语言特征，前文已述。

汉语二语教学界对趋向补语的偏误研究多关注宾语与补语的位置。对趋向补语语义的正确使用关注相对较少。其中“起”作为趋向补语的一员，常以举例方式出现在相关研究中，没有专门的研究。①所涉及的偏误类型有“起”的遗漏、赘余以及“起”的误用，所举例句多是“起”的引申义用法。高宁栏（2007）指出“起”除了可以和“举”这样的动词搭配使用外，还可以和表示思维、心理活动的动词搭配使用，如“想、关心、可怜、怀疑”等，“起”对句义的准确表达是必需的，是不能省略的，但在朝鲜语中动词“回想、举”就可以表示“回想起、举起”，因朝鲜语中没有趋向补语这种句法成分，留学生在使用时很容易造成遗漏趋向补语“起”的偏误。张广洲（2011）也指出朝鲜语中表“回想起”和“响起”义只用动词“回想”和“响”，留学生在学习过程中受到母语语法习惯的影响，容易出现遗漏偏误。另外也有一些研究是从语言对比分析的角度考察趋向补语的习得和教学，其中就涉及汉语与其他语言中“起”语法意义的对比。田美吟（2011）研究了汉泰趋向动词的对应关系，指出汉语中的“起”和

① 可参见陈晨、李秋杨（2010），钱旭菁（1997），杨德峰（2003a、2003b、2004）。

“上”在泰语中是一个词，并指出汉语中“起”的趋向义、结果义、状态义在泰语中都有对应。白克宁（2010）指出在越南语中“起”的趋向义有对应词，动趋结构同汉语一样，引申义则没有对应词。

本书以“起”为代表观察具有“动+趋”结构的东南亚语言背景学生使用趋向补语的情况。主要讨论两个问题：第一，中介语中趋向补语“起”的使用情况，包括正确用例和偏误用例；第二，趋向补语“起”学习使用过程中的特点。主要目标是发现母语类型学特征不同的学生在学习使用趋向补语“起”时存在的共性和差异。研究主要考察的学生群体为东南亚留学生和日韩留学生，选择这两大考察群体的原因同本章第二节，已有研究指出日语、朝鲜语中没有连动结构这一句法结构，而东南亚语言区域中连动结构高度发达，上述两组语言母语背景的学生具有可比性。

本章第二节对“V 到”的考察表明，连动结构的影响在高级水平学生中表现更明显，因此对“V 起”本节主要考察语料库中的使用情况，我们考察了“HSK 动态作文语料库”、暨南大学华文学院“留学生汉语中介语语料库”中的用例，这两个语料库搜集的都是高级汉语水平学生的语料，其中“HSK 动态作文语料库”以日韩、欧美学生为主，而暨南大学华文学院“留学生汉语中介语语料库”以东南亚地区学生为主，二者可以互补。本节首先对中介语料库中“V 起”的使用情况进行统计分析，得到留学生“V 起”偏误的总体特点，然后分别观察东南亚、日韩两组偏误的差异。

以往的多数研究把留学生趋向补语的偏误分为结构上的偏误和语义上的偏误两大类，结构上的偏误主要指宾语和补语的语序出现错误，语义上的偏误主要指由于趋向动词本身意义的差别和复杂性造成的偏误，包括误加、遗漏、趋向补语选用错误以及“动+趋”结构使用和整个语境不匹配。就我们所收集到的语料而言，我们只见到了语义偏误。说明高级汉语水平学生对结构形式特点的把握非常好，而对结构的语义的正确掌握才是难点。下面是一些偏误用例：

（5）今天的天气真不错，蓝蓝的天空、雪白雪白的云，加上微风习习，真令人想[+起]散散步。【印度尼西亚】

（6）然后学生就说[+起]“教授太棒了，我也喜欢你现在的样子，现在我们来谈论，取消考试吧”。【老挝】

（7）各个国家都应该负[–起]责任，不应该等别的国家解决这个问题。【日本】

（8）回忆[-起]我们以前一起学习一起吃饭。【泰国】

（9）我每次回家时，遇到困难时，总是想[-起]他。【日本】

前两例是补语“起”误加用例，后三例是补语“起”遗漏用例。又如：

（10）听[起]这件事她们就很高兴地对我说：“你要努力的学习啊。”【日本】

（11）有时突然想[起]四年后的事，真舍不得离开这些朋友。【缅甸】

（12）到了那里她们又不敢进去，怕她们的阿姨知道后，告诉她们的父母亲，在外面走来走去好一阵子，才能提[起]勇气进去。【老挝】

（13）每当我遇到困难有点灰心丧气时，耳边就响[起]“我看这小孩儿恐怕不行”。【缅甸】

前两例应该用结果补语“到”而用了“起”，是选用错误。后两例中“V起”结构本身没有问题，但句中的搭配不当，例（12）中动词与宾语语义搭配不当，例（13）“响起”后面应该搭配一个短语而不能是一个完整的句子。

上面所举四类偏误，误加补语“起”、遗漏补语“起”、补语“起”选用是否恰当、在具体语境中使用“V起”是否合适，这些都涉及“起”的语法意义的正确理解，因此本研究从“V 起”中“V”语义类别与“起”不同语法意义相互配合的角度对中介语中趋向补语“起”的习得情况进行研究。主要分两个方面：第一，分析中介语中“V起”动趋式的正确使用情况；第二，对趋向补语“起”习得的偏误类型、偏误特点、偏误原因进行具体探讨，探讨不同地区学生出现偏误类型的差异之处以及造成这种差异的内在原因。

对“V起”中“V”语义类别与“起”语法意义的分类主要依据刘月华《趋向补语通释》[以下简称刘月华（1998）]以及对孟琮等编《汉语动词用法词典》[以下简称孟琮（1999）]的调查统计结果。刘月华（1998）指出趋向意义指方向意义，表示人或物体通过动作在空间的移动方向；结果意义表示动作有结果或达到了目的，即具有了结果意义；状态意义是比结果补语更为虚化的意义，它表示动作或状态在时间上的展开、延伸，与空间无关。趋向动词“起”的语法意义除有以上三种语法意义外，还有一些特殊用法。孟琮（1999）的词条列出了各个动词动趋式构成的情况，其中就有“V起”的用例，“起”表示状态义时，词典中还有专门标注，与刘月华（1998）基本一致，本研究中“起”的状态义用法主要依据孟琮（1999）的标注，而其他语法意义根据刘月华（1998）的标准归类。

一、中介语语料库中东南亚学生“V 起”的正确使用情况①

“HSK 动态作文语料库”中有 122 条“V 起”用例，暨南大学华文学院“留学生汉语中介语语料库”中有 463 条“V 起”用例，两大语料库共有用例 585 条，其中正确用例 507 条，偏误用例 78 条。中介语语料库中趋向补语“起”各语法意义的使用情况存在差异，总体情况见表 3-7。

表 3-7　趋向补语“起”各语法意义的使用情况

“起”的语法意义	用例数量（个）	使用率*
结果义	327	64.5%
趋向义	79	15.6%
状态义	58	11.4%
引进所提到的人或事物	43	8.5%

* 指“起”各语法意义用例数量与全部用例数量之比。

“起”作补语时，大致使用情况为：结果义＞趋向义＞状态义＞引进所提到的人或事物。

不同语法意义的“起”搭配使用的动词亦有所不同。“起”表示趋向义时，两大语料库共有用例 79 条，“V 起”中可搭配的“V”有三类，使用频率由高到低依次为：可使物体改变位置的动作行为动词＞表示躯体动作的词＞表示躯体、物体运动的词②，具体情况见表 3-8。

表 3-8　趋向义“起”搭配动词类

“V”的语义类别	“V”	用例数量(个)
可使物体改变位置的动作行为动词	拿$^{*}_{23}$、举$_{4}$、抱$_{3}$、扬$_{2}$、搬$_{2}$、捡$_{1}$、漂$_{1}$、扶$_{1}$、端$_{1}$、挂$_{1}$、捞$_{1}$、抛$_{1}$、背$_{1}$ 捧$_{1}$、提$_{1}$、接$_{1}$、翻$_{1}$、执$_{1}$、飞溅$_{1}$	48
表示躯体动作的词	抬$_{15}$、翘$_{2}$、仰$_{2}$	19
表示躯体、物体运动的词	升$_{8}$、站$_{3}$、跃$_{1}$	12

* 动词右下角数字为该动词出现的频次，例如“拿$_{23}$”指动词“拿”共出现 23 次，余同。

---

① 本小节讨论留学生正确习得“V 起”结构的情况，例句及统计对象都为正确用例。
② 动词分类标准依据刘月华（1998）。

各类用例数量均超过 10，依次举例如下，例句中“起”前搭配的动词均用着重点标识，下文同。

（14）老黄拿起电视机，对小王说：“我知道这台电视机拿来了也用不了，但我就是要故意做给你看。”【老挝】

（15）她低下头，想了一会儿，又抬起头，这时我看到她眼睛里闪着泪花。【缅甸】

（16）次日早晨，灿烂的太阳照样从东方升起。【柬埔寨】

“起”表示结果义，两大语料库共有用例 327 例，“V 起”中可搭配的“V”有九类，具体情况见表 3-9。

表 3-9　结果义“起”搭配动词类

“V”的语义类别	“V”	用例数量(个)
想、记义动词	想$_{164}$、回忆$_{43}$、忆$_{9}$、回想$_{7}$、联想$_{3}$、记$_{2}$、回味$_{1}$	229
燃烧、引惹义动词	鼓$_{15}$、涌$_{5}$、勾$_{3}$、激$_{2}$、燃$_{2}$、萌$_{2}$、腾$_{1}$、唤$_{1}$、打$_{1}$	32
建立、树立义动词	建立$_{14}$、培养$_{9}$、树立$_{6}$、筑$_{1}$	30
承担义动词	承担$_{6}$、担负$_{3}$、肩负$_{3}$、负$_{1}$、撑$_{1}$、扛$_{1}$、担任$_{1}$、担当$_{1}$、支撑$_{1}$	18
其他动词*	提$_{8}$、掀$_{2}$、擦$_{2}$	12
建造义动词	垒$_{2}$、搭$_{1}$	3
收存义动词	收$_{1}$	1
收缩义动词	卷$_{1}$	1
表示由不止一人一方参与的动作行为的动词	闹$_{1}$	1

* 指刘月华（1998）中的“其他动词”以及在刘月华（1998）中没有出现而且找不到合适语义分类标准的动词的归类。下文同。

动词使用频率由高到低依次为：想、记义动词＞燃烧、引惹义动词＞建立、树立义动词＞承担义动词＞其他动词＞建造义动词＞收存义动词、收缩义动词、表示由不只一人一方参与的动作行为的动词，前五类动词使用频次较高[①]，

① 本研究中“使用频次较高”指该语义类的用例超过 10 例，下文同。

依次举例如下：

（17）其实我不怎么明白它的意思，但使我想起美好的记忆。【泰国】

（18）当晚我就鼓起勇气跟他说："姐夫我行的，天生我才必有用。"【柬埔寨】

（19）精明的经济学家也曾说过"健康就是国力"，我们应该顺从国家的规定，大家共同努力建立起一个强大的国家。【韩国】

（20）他的妻子早已去世，所以他一个人负起抚养三个女儿的责任。【菲律宾】

（21）见面机会多的是，休息时、下课时等，大家都会碰面，这时候男女之间擦起爱的火花，是不能避免的。【马来西亚】

"起"表示状态义，两大语料库共有用例 58 条，"V 起"中可搭配的"V"的语义类有六类，具体情况见表 3-10：

表 3-10　状态义"起"搭配动词类

"V"的语义类别	"V"	用例数量（个）
其他动词	刮 $_5$、下 $_5$、打 $_2$、交 $_1$、飘 $_1$、吵 $_1$、干 $_1$、恋 $_1$、买 $_1$、转 $_1$、关 $_1$	20
言语类动词	讲 $_4$、唱 $_4$、聊 $_3$、读 $_2$、讨论 $_1$、谈论 $_1$、闲聊 $_1$	16
响类动词	响 $_{11}$	11
表示思维、心理活动的动词	想念 $_2$、怀念 $_2$	4
表示由不止一个动作完成的动作行为动词	学 $_4$	4
表示人体动作等行为的动词	瞪 $_1$、喝 $_1$、看 $_1$	3

使用频率由高到低依次为：其他动词＞言语类动词＞响类动词＞表示思维、心理活动的动词，表示由不止一个动作完成的动作行为动词＞表示人体动作等行为的动词"。前三类动词使用频次较高，依次举例如下：

（22）突然刮起风一阵，越刮越激烈。【菲律宾】

（23）他开始讲起他很久以前的故事。【泰国】

（24）此时门外响起了救护车的笛声，几位工作人员用担架把一位生命垂危的重伤员抬到室外，直接送上了救护车。【泰国】

"起"表示引进所提到的人或事物，刘月华（1998）称之为特殊用法，张静

（2010）指出这种情况下的“V 起”已经不再表示一个动作或动作的状态，只是引出话题的一个标记，即话题标记，能进入话题标记“V 起”的“V”都是“言说类动词”。我们赞同这一观点，作话题标记的“V 起”结构中，“起”语法化程度更高。“起”引进所提到的人或事物，两大语料库共有用例 43 条。“V”为“言语类动词”，包括“提、谈、问、说”。例如：

（25）说起汉语，就会让我想起很复杂的汉字，很有意思的声音，而我在中国生活了一年多，当然免不了碰到各种各样的事。【泰国】

这类用法的具体统计见表 3-11。

表 3-11 话题标记“V 起”中动词的语义类

“V”的语义类别	“V”	用例数量（个）
言语类动词	说 $_{26}$、提 $_{8}$、问 $_{6}$、谈 $_{3}$	43

我们对孟琮（1999）总结的可加“起”作补语的动词进行了调查，“起”为趋向义，可搭配的动词为 40 个，全部可按刘月华（1998）的动词语义类归类；“起”为结果义，可搭配的动词为 29 个，出现了少数几个难以归类的动词；“起”表状态义，孟琮（1999）可搭配的动词为 123 个，其中有 75 个动词难以从语义上归类，占到可搭配动词的 61%。调查结果显示：“起”表示不同语法意义时[①]，可搭配动词的语义类别不同；“起”从趋向义、结果义到状态义，可搭配动词数量增加，在语义上越来越开放。

在中介语语料库中趋向补语“起”的各语法意义都已出现，可搭配的动词类也比较丰富，大部分动词在刘月华（1998）和孟琮（1999）都有用例。有几点值得注意：“起”表结果义，想、记义动词带“起”的用例最多；“起”表状态义时“其他动词”用例最多，与我们对孟琮（1999）的调查统计一致，而且在“其他动词”中，刘月华（1998）、孟琮（1999）、中介语语料库中既有重合的动词，也出现了不同的动词，这也进一步说明“起”表状态义时动词的语义类更加开放；“言语类动词+起”用法比较复杂，“起”可表示状态义，也可以引进所提到的人或事物，但是具体所搭配的动词不同。

① 趋向补语“起”表示结果义和状态义时都出现了与“其他动词”这一类的搭配，需要指出的是，结果义和状态义可搭配的“其他动词”中出现的动词不同，应视为不同的语义类别。

二、中介语语料库中“V 起”的偏误情况

两大中介语语料库共有用例 585 条，偏误用例 78 条，整体偏误率为 13.3%。从偏误类型上，可以分为五类。

（一）趋向补语“起”赘余

两大语料库趋向补语“起”赘余偏误共 35 例，如表 3-12 所示。

表 3-12　趋向补语“起”赘余偏误用例统计

“V”的语义类别	偏误用例数量（个）
想、记义动词（想$_{14}$）	14
言语类动词（提$_{1}$、谈$_{3}$、问$_{2}$、说$_{6}$）	12
其他动词（打$_{1}$、惹$_{1}$、当$_{1}$、交$_{1}$、唤醒$_{1}$、醒$_{1}$）	6
隆起义动词（鼓$_{1}$）	1
表示人体动作等行为的动词（看$_{1}$）	1
表示躯体动作的词（翘$_{1}$）	1

表 3-12 中所列各类动词，我们各选一例代表，分别举例分析如下。

（26）今天的天气真不错，蓝蓝的天空、雪白雪白的云，加上微风习习，真令人想[+起]散散步。【印度尼西亚】

（27）然后学生就说[+起]“教授太棒了，我也喜欢你现在的样子，现在我们来谈论，取消考试吧”。【老挝】

（28）它是否唤醒[+起]了我埋没已久的童心。【柬埔寨】

（29）我的眼皮鼓[+起]得像快要爆炸的手榴弹一样。【缅甸】

（30）可是我看[+起]他们三个和尚，一点也没有这样的好心……【韩国】

（31）这一位男老师有一双又大又黑的眼睛，椭圆脸，粗重的眉毛翘[+起]着。【印度尼西亚】

例（26）中“想”表示希望、打算义，后不能接趋向动词“起”作补语，“想”只有表示思考、回想义时，后可接“起”作补语；例（27）中动词“说”后是说的话，不能加补语“起”；例（28）中动词“唤醒”本身带有结果义，不能加“起”作补语；例（29）中“鼓”后有情态补语，不能再加表结果义的“起”；

例（30）中“看”表示认为义，后不能接趋向补语“起”；例（31）中动词“翘”后有助词“着”，不能再加趋向动词“起”作补语。

（二）趋向补语“起”遗漏

趋向补语“起”遗漏只在“HSK 动态作文语料库”发现 12 例。见表 3-13①：

表 3-13　趋向补语“起”遗漏偏误用例统计

“V”的语义类别	偏误用例数量（个）
想、记义动词（想 $_5$、回忆 $_2$、回想 $_1$）	8
言语类动词（说 $_2$）	2
承担义动词（负 $_1$）	1
其他动词（当 $_1$）	1

表 3-13 中所列各类动词，我们各选一例分别分析如下。

（32）“人多了，反而没有水喝了”，故事的这个结果让我想[–起]另一个事。【韩国】

（33）说[–起]大人，他们是因为小时候接触过丰富的自然环境，所以不觉得可怜，但是说[–起]小孩儿的话，他们从来没有接触过真正的自然环境，所以从来不知道自然环境的重要性。【韩国】

（34）各个国家都应该负[–起]责任，不应该等别的国家解决这个问题。【日本】

（35）父亲一回国，就当[–起了]老师。【韩国】

例（32）、例（34）中“想、负”后接趋向补语“起”表示进行某个动作后的结果；例（33）中“说”后接趋向补语“起”表示引进所提到的人或事物；例（35）中“当”后接趋向补语“起”表示进入一种新的状态。例（32）至例（35）都应加趋向补语“起”，句义才完整。

（三）搭配不当

此处搭配不当的偏误指趋向补语“起”的用法正确，但“V 起+后接成分”存在句法或语义上的错误。暨南大学华文学院“留学生汉语中介语语料库”中这种情况有 21 例，见表 3-14。

① 按照北京语言大学“HSK 动态作文语料库”中残缺补语偏误整理归纳。

表 3-14　趋向补语“起”搭配不当偏误用例统计

“V”的语义类别	偏误用例数量（个）
想、记义动词（想 $_7$、回忆 $_4$、忆 $_1$）	12
燃烧、引惹义动词（涌 $_1$、提 $_3$、打 $_3$）	7
响类动词（响 $_1$）	1
表示人体动作等行为的动词（拉 $_1$）	1

表 3-14 中所列各类动词，我们各选一例分析如下，下划线部分表示该处搭配不当。

（36）回忆[起]我们以前一起学习一起吃饭。【泰国】

（37）到了那里她们又不敢进去，怕她们的阿姨知道后，告诉她们的父母亲，在外面走来走去好一阵子，才能提[起]勇气进去。【老挝】

（38）每当我一遇到困难有点灰心丧气时，耳边就响[起]“我看这小孩儿恐怕不行”。【缅甸】

（39）他就把小提琴拉[起]一首歌。【印度尼西亚】

“想、记”义动词和响类动词搭配不当多是“V 起”后接一个完整的句子，而“V 起”后动词的论元没有出现，如例（36）和例（38）；例（37）中动词与宾语语义搭配不当；例（39）中“把”字句用法不对。

（四）“起”与“起来”混用

“起”与“起来”表示的语法意义相同，经常会出现两者之间双向的混用，这类偏误共 5 例，其中搭配“收存义动词”2 例，“其他动词类”2 例，“表示人体动作等行为的动词”1 例。各选一例分析如下，例句中“×”表示该处有混用错误，下文同。

（40）到了宿舍门口后我才发现刚刚打了饭忘了把学生卡收[×起]。【印度尼西亚】

（41）因而，他们开始考虑[×起来]自己的健康问题。【韩国】

（42）罗比坐下来，开始弹[×起]了。【印度尼西亚】

例（40）中“起来”误用为“起”；例（41）中“V 起来”后直接加宾语，应用“起”，“V 起来”结构加宾语结构为“V+起+宾语+来”；例（42）中出现了助词“了”，后边没有宾语，应用“起来”。

（五）趋向补语“起”和结果补语“到”混用

“起”和“到”的误用出现在“听”和“想”两个词上，其中“听”有 3 例，“想”2 例。如例（43）、例（44），都应用“到”。

（43）听[×起]这件事她们就很高兴地对我说：“你要努力地学习啊”。【日本】

（44）有时突然想[×起]四年后的事，真舍不得离开这些朋友。【缅甸】

通过这一类偏误可以看出，趋向动词“起、到”同表结果义，但用法上还是有区别的。“起”表结果义时不能搭配动词“听”，“听”后只能用结果补语“到”；“想”可加“起”和“到”，但“想起”和“想到”有用法上的差别，“想起”多用于回想过去的事情，后面一般不接表将来事件的宾语。外国学生不能很好地掌握该类词本身意义的细微差别，因此出现偏误。

从上面的调查可以归纳出留学生“V 起”偏误的特点：

第一，“起”语法化程度越高，学生习得难度越大，偏误率越高。

“起”表示不同语法意义时的偏误率等级为：引进所提到的人或事物＞状态义＞结果义＞趋向义，“起”表趋向义偏误只有 1 例，整体习得情况较好；“起”表结果义、状态义和引进所提到的人或事物时，偏误率较高；随着“起”语法化程度的提高，偏误率呈递增态势（见表 3-15）。

表 3-15　“起”表示不同语法意义时的偏误率

“起”的语法意义	总用例数量（个）	偏误用例数量（个）	各语法意义偏误率*
引进所提到的人或事物	57	14	24.6%
状态义	72	14	19.4%
结果义	374	47	12.6%
趋向义	80	1	1.3%

* 各语法意义偏误率=偏误用例数量/总体用例数量。

第二，不同地区的学生出现的偏误类型有差异。

我们所搜集到的语料主要来自东南亚地区和日韩地区的学生①，偏误也集中出现在这两大群体中，见表 3-16。

① 另收集到以英语为母语的学生偏误用例 1 条，以蒙古语为母语的学生偏误用例 2 条，用例太少，不具统计意义。

表 3-16　东南亚地区和日韩地区学生偏误情况对比

地理区域	偏误总用例数量(个)	偏误类型	各偏误类型用例数量(个)	偏误类型比*
东南亚地区	52	赘余	27	51.9%
		搭配不当	19	36.5%
		混用	6	11.6%
日韩地区	23	遗漏	12	52.2%
		赘余	6	26.1%
		搭配不当	1	4.3%
		混用	4	17.4%

* 指各偏误类型用例数量与该地区偏误总用例数量之比。

由表 3-16 可以看出：混用的偏误在东南亚地区和日韩地区出现比例差不多；搭配不当的偏误东南亚地区较多，日韩地区很少；最大的差异在于两个地区学生出现的主要偏误类型不同，东南亚地区的学生赘余偏误最为突出，而且没有遗漏偏误，日韩地区的学生遗漏偏误最为突出。两大地区在趋向补语“起”习得偏误中呈现出不同的特点。

日韩学生容易遗漏趋向补语的情况已有很多研究指出，王海玉（2012）进一步解释说，由于日语没有“谓语+趋向补语”这种句法结构，趋向补语意义又非常复杂，日语母语学生很容易忽略语义较虚的趋向补语，出现遗漏偏误，高宁栏（2006）、张广洲（2011）指出朝鲜语中缺乏趋向补语，因而韩国留学生在趋向补语的学习中，主要会出现如下偏误：相近趋向补语的混用、位置错误、漏用动词、漏用趋向补语，趋向补语赘余这一偏误类型用例较少，这一结论与本研究的调查一致。

三、东南亚学生与日韩学生“V 起”偏误类型差异的成因

有关趋向补语习得偏误原因的研究都讨论了母语干扰和目的语知识干扰这两大因素，多数研究都指出母语干扰是遗漏偏误出现的主要原因，目的语规则泛化是赘余偏误出现的主要原因，但就我们对中介语中偏误用例的分析来看，赘余偏误在东南亚地区最为突出，遗漏偏误在日韩地区最为突出，这一特点启发我们对偏误原因进行进一步思考。下面结合趋向补语“起”本身的特点和以

往研究对目的语知识干扰和母语干扰这两大因素的作用作重点讨论。

（一）目的语知识本身的复杂性

“V 起”中，“起”语法意义复杂，可以表示趋向义、结果义、状态义、引进所提到的人或事物；“V 起”中的 V 常是多义，如用例最多的“想”，自身有思索、回想、推测、打算、想念等义项，各个意义带补语的情况不同；“V 起”结构可以同其他汉语特殊句法结构或成分同时使用，如和“把”字句、“了”同时使用；趋向补语内部比较复杂，“V 起”和“V 起来”带宾语时，宾语的句法位置不同；趋向补语“起”表结果义和结果补语“到”有用法上的区别。这些复杂的目的语知识是学生出现各类偏误的内在原因。

东南亚地区和日韩地区的学生都出现了趋向补语“起”赘余的偏误情况，可见在趋向补语“起”的习得过程中，由于对目的语知识掌握不够好，学生就会将学到的“V 起”结构广泛地类推使用，从而出现错误。当学生遇到“V 起”需要和多种汉语特殊句法结构和句法成分共现的情况时，就更容易出现混用、搭配不当的错误。

（二）母语干扰

日韩地区学生出现遗漏偏误的主要原因是母语的负迁移。“HSK 动态作文语料库”中出现的 12 例遗漏趋向补语“起”的偏误，都来自日韩两国的学生。孙冬惠（2008）、王海玉（2012）指出趋向补语是汉语特有的句法成分，英、法、俄、德、日、意等各语言里都没有“谓语+趋向补语”这种句法结构，再加上趋向补语的意义非常复杂，很容易忽略语义较虚的趋向补语，出现遗漏错误。高宁栏（2006）指出补语“起”对句义完整有作用，是不能省略的，特别是在表达一种状态时，韩国留学生受母语的影响，自然而然地运用了母语的语法结构，就造成了省略趋向补语的偏误。张广洲（2011）则指出由于朝鲜语中“回想起”和“响起”是作为动词使用的，因而留学生在学习过程中会下意识地沿用母语的语法习惯，所以遗漏的出现也就在所难免。这些研究都指出在趋向补语“起”的习得过程中，母语负迁移是日韩学生出现遗漏偏误的主要原因。

“起”单纯表示动作趋向时，由于要表示实际的词汇意义，遗漏现象要少一些，而表示结果或状态等语法意义时，学生很容易忽略。中介语语料库的调查

显示，从趋向义到结果义、状态义，偏误率依次提高，本研究调查范围内其偏误用例在总用例中所占比率依次为 1.3%、12.6%、19.4%。

东南亚地区学生赘余偏误突出，与东南亚语言区域发达的连动结构有关系。我们搜集的东南亚地区学生的偏误用例大都出自暨南大学华文学院“留学生汉语中介语语料库”，共 52 条。按暨南大学相关专业的分班情况，华文教育本科一 C 的学生基本为初级水平，华文教育本科一 B 和华文教育本科二 C 基本为中级水平，华文教育本科二 B、华文教育本科一 A 和华文教育本科二 A 基本为高级水平（王昕旖，2012），我们以此对 52 条偏误用例的学生水平进行了统计，结果显示学生都处于中高级阶段。

我们从两个语料库共收集到赘余偏误用例 35 条，其中属于东南亚地区学生的有 33 条，除 2 条出自北京语言大学“HSK 动态作文语料库”外，其余 31 条均为暨南大学华文学院“留学生汉语中介语语料库”里中高级水平学生的偏误用例，而仅有的 1 条“起”表趋向义的偏误用例就是东南亚地区的学生出现的赘余偏误。可见东南亚地区的学生在中高级阶段“起”的赘余偏误率仍然很高，本研究认为这与东南亚所在语言区域发达的连动结构有很大关系。

亚洲大陆东南部语言区域连动结构相当发达，上文已经详述。就有关趋向动词的连动结构而言，Muansuwan（2001）、Diller（2006）都指出泰语的连动结构中有这样一类：两个动词序列“V_1+V_2”，V_1 是一个开放的类，包括表动作方式的动词，如“跑、飞、走”等，V_2 是一个限制类，包括普通的趋向动词，如“去、来、上、下、进、出”等，整个结构呈现出不对称的特点，表动作方式的动词出现在 V_1 位置上，趋向动词则普遍出现在 V_2 的位置上。田美吟（2011）研究了汉泰趋向动词的对应关系，汉语中的“起”和“上”在泰语中是一个词，可以说 Diller（2006）论述中表示“上”义的趋向动词包含了汉语“起”的趋向义。Matisoff（1991）在讨论拉祜语（属于藏缅语族）的语法化现象时提到连动结构的语法化，其中也有这样一类：一个中心语动词“V”，另一个动词经常出现在中心语之后，后面这个动词的语义大多表示动作的方式和趋向。他指出这类动词是一个高度语法化的群体，它们与中心语动词紧密结合，正如英语中的小品词“out、away、into、down”等。因此汉语“V 起”动趋式在泰语和拉祜语中也有相应的“V+趋”结构，只是具体结合的动词、语法意义等有不同。

根据上述研究中关于连动结构的论述，东南亚语言中“V+趋”连动结构与汉语的“V+趋向补语”有一定相似性，汉语一般语法教材都把“V 起”看成动补结构，并不看作连动结构，从学习者的角度不一定能区分开来。因此，东南亚地区的学生在习得“V 起”动趋式的过程中会对“V_1+V_2（趋向动词）”结构敏感，较少出现遗漏偏误，容易出现赘余偏误，而且长期保持顽固状态，这里虽有目的语规则泛化的影响，但更主要是母语规则泛化的一个结果。

以上我们重点分析了不同的类型学特征对东南亚和日韩两个地区学生“V 起”习得偏误特点的影响，要指出的是，偏误的出现是综合作用的结果，除了目的语和母语因素外，还包括学习者个人因素、教学因素等，各偏误原因相互作用，导致了各类偏误的出现，偏误成因的分析还要做更全面的研究。不过，就中介语数据库中的大数据显示出的日韩和东南亚学生的整体特点而言，是可以抛开习得过程中的主观因素，而主要从客观因素——目的语和母语的类型特征方面来解释的。

本章第三节基于对中介语语料库的考察，发现留学生的“V 起”习得有以下特点：

1. 中介语中“V 起”的使用频率与“起”的语法意义有关，从高到低的顺序为：结果义＞趋向义＞状态义＞引进所提到的人或事物，不同语法意义的“起”高频搭配的动词不同。

2. 趋向补语“起”的习得偏误类型有五种：赘余、遗漏、搭配不当、“起”与其他补语如“起来、到”的混用。

3. 趋向补语“起”语法化程度越高，学生习得难度越大，偏误率越高。“起”表示不同语法意义时的偏误率等级为：引进所提到的人或事物＞状态义＞结果义＞趋向义。

4. 不同地区的学生出现的主要偏误类型有差异，赘余偏误在东南亚地区最为突出，遗漏偏误在日韩地区最为突出。

5. 产生“V 起”偏误的原因既有目的语知识本身复杂性的影响，也有母语的干扰。母语类型学特征不同是日韩和东南亚地区学生的“V 起”主要偏误类型不同的主要原因。日韩缺少与汉语“V 起”类似的结构，所以多出现遗漏偏误；东南亚地区普遍有发达的连动结构，学生较少出现遗漏偏误，容易出现赘余偏误，并长期保持顽固状态。

根据以上研究，教学要根据“起”的语法意义由易到难、循序渐进，将“V”语义类别与“起”的不同语法意义的相互配合关系运用于教学中，注意“V”的多义性，对不同地区的学生应采取针对性教学，比如要注意到日韩学生、东南亚地区学生的主要偏误类型不同，调整教学的关注点。

第四节 小　结

本章重点考察了东南亚母语背景学生和日韩母语背景学生“到、起”的习得情况，指出二者存在着明显差异。总体说来，东南亚学生易习得结果补语和趋向补语，但误加偏误比较顽固，而日韩学生极易出现遗漏偏误，这种差异可以从两组语言的类型学特征——连动结构发达与否得到解释，因而这种差异实质上反映了连动型语言与非连动型语言母语背景对学生学习汉语补语的影响，也应该对其他连动型语言或非连动型语言母语背景学生的汉语学习情况有解释力，当然这有待于下一步研究的证明。

表示动作有了结果、事件进入新的状态属于事件情状的语法范畴，汉语常用结果补语或趋向补语表达，除“到、起”外，还有“好、完、住、上、下、起来”等，这类结果补语有很强的语法意义，其意义和用法较难体会，在交际中又很常用。表 3-17 是对北京语言大学“HSK 动态作文语料库”中结果补语偏误情况的统计，根据“HSK 动态作文语料库”的标注，结果补语的偏误有补语残缺和补语多余两类，统计数据如下：

表 3-17 “HSK 动态作文语料库”结果补语偏误用例统计

偏误类型	结果补语用例数（个）	虚化结果补语用例数（个）	虚化结果补语在结果补语中所占比例（%）
补语残缺	635	522	82.2
补语多余	401	322	80.3
合计	1035	844	81.5

表 3-17 反映出虚化结果补语的偏误在结果补语偏误中占到了绝大部分，虚化结果补语在结果补语学习中占有重要地位，有必要区别对待。而以往的教学

研究中，并未将这类结果补语同一般结果补语区别开，本章只重点考察了虚化结果补语“到”和有虚化结果补语用法的趋向补语“起”的习得，本研究所得到的关于“到、起”的规律是否也适用于其他虚化结果补语？虚化结果补语的教学研究还要从哪些方面进行？这些疑问显示虚化结果补语的教学研究值得专门进行，还有很大的研究空间。

第四章　汉语二语学习视野下的语言接触与语法演变研究

Thomason（2001）指出语言接触中两种语言的类型和差异决定了借用的可能性，源语言可从另一方（接受语）借进词，产生词汇变化，而接受语的二语习得者将源语言带进接受语首先产生的、最主要的干扰特征是结构方面的。如中国境内的撒拉族人从汉语中借用了大量的词汇到撒拉语中，但撒拉语形态和语音方面受汉语的影响却很小，而转用汉语的撒拉族人带进汉语的撒拉语特征则多为句法、形态、语音方面的。接受语的二语习得者把母语特征带进接受语，这些特征形成了接受语变体——TL2（target language 2）。接受语二语习得者和接受语社团会出于交际的需要而形成一个言语社团，其语言特征是混合两个语言社团的特征，形成 TL3，接受语的母语使用者在使用该语言时也会出现一些由接受语二语习得者带进的带有其母语特征的语言特点（TL2）。

由上面描述的语言接触过程可以看到，TL2、TL3 与二语习得中中介语的性质非常接近，体现了不断接近目的语的过程。从二语习得来看，无论是否熟练地掌握目的语，二语学习者都会自觉或不自觉地把母语的一些特征带进目的语，初级水平的目的语习得者的母语特征会对目的语学习形成干扰，而熟练掌握了目的语的高级水平习得者表达时为了方便也会带进一些母语特征。与二语习得不同的是，语言接触中形成的中介语的特点可能因社会历史的因素为接受语（与二语学习的目的语近似）接受。可以推论，在长期的汉外语言接触中，汉语会出现二语学习者带来的其母语的句法干扰特征。

晚唐五代至元代，中国北方汉人与北方少数民族发生了广泛而深度的语言接触，元代留下了性质复杂的语言材料，反映了不同的汉语变体特点，二语习得和中介语的理论可帮助解释这些特点。元代是蒙汉语言深度接触的时期，语言情况复杂。就汉语而言，有主要用于汉人之间的、受蒙古语影响非常小的“标

准汉语”[①]，代表性语料如“元刊杂剧”，虽然杂剧语言一定程度上受限于戏曲这一文体的要求，但还是基本反映了元代“标准汉语”的情况。还有用于汉人和北方民族之间、语言不同的北方各民族之间的“汉儿言语”，这是北方汉语长期与北方民族语言接触，又在元代受到蒙古语强烈影响而最终形成的一种汉语变体，蒙古语的干扰特征较元代的“标准汉语”明显。成书于元末的朝鲜人学习汉语的课本《老乞大》是“汉儿言语”的代表，还有元代的一些帮助蒙古人学习汉文经典的直解类书籍，如《鲁斋遗书》《大学直解》等。太田辰夫（1991）、祖生利（2007）对“汉儿言语”有深入的讨论。元代还有一些从蒙古语原文翻译而来的翻译体文献，如白话碑和《元典章》《蒙古秘史》等，这些文献的语言在词汇、语法方面都带有非常明显的蒙古语特征，对于这种语言是否是实际口语中使用的汉语变体学术界有不同看法。翻译体文献内部的语言情况不太一致，其中的“旨书”类往往采用逐句的对译，以免原意被误解，因而比较生硬，而《蒙古秘史》的总译则是用汉语对全书内容整体简写，译者是汉语水平较高的北方民族译官，文字风格较“旨书”类流畅。

从语言接触角度来看，翻译体文献可看成语言接触第一阶段的 TL2，“汉儿言语”是语言接触第二阶段的 TL3，而“元刊杂剧”语言处于语言接触的更深的阶段，虽然这一阶段受到语言接触影响最小，但如果出现了前两阶段所产生的语法现象，那恰恰说明语言接触影响到了汉语的演变。因此可以通过考察元代文献来观察语言接触如何影响汉语，汉语能够接受哪些影响，有什么规律。从汉语二语习得的角度看，《蒙古秘史》的作者是非汉语母语者，《蒙古秘史》的语言属于汉语二语习得的高级阶段，“汉儿言语”使用者多为非汉语母语者，或多为非汉语母语者使用。根据中介语理论，中介语是一个动态发展的、无限趋近目的语的系统，那么一定程度上“汉儿言语”也可以看成一种中介语，是汉语二语习得的一个更高阶段。可通过《蒙古秘史》和“汉儿言语”观察二语习得的规律，也可以此解释语言接触中的一些现象。

本章将探讨由汉语二语习得者带进汉语的干扰特征在句法结构的形式和语义两个方面的表现。我们讨论的句法结构是处置式和使役句。处置式是汉语的

---

① 与今天的情况不同，当时并没有国家颁行制定的汉语标准，因此“标准汉语”是指元代受到外族影响非常小、汉人之间使用的更纯粹的汉语，所以加引号表示。

一个特色句式，从下文中可看到它与蒙古语的宾格表达有一定相似性，“使役”是汉语、蒙古语都有的语法范畴，但表达手段有差异，在元代汉蒙语言接触中，汉语这两种句式产生了一些变化，这些变化可以从二语习得角度得到较好的解释。

本章主要考察的语料是《新校元刊杂剧三十种》、元刊本《老乞大》、《鲁斋遗书》、《孝经直解》、《蒙古秘史》（总译）、《元代白话碑》。为便于比较，必要时，本研究还考察了其他同期文献。为行文方便，以“元刊杂剧”代指《新校元刊杂剧三十种》，以“汉语学习材料”代指元刊本《老乞大》《鲁斋遗书》《孝经直解》，以“翻译体文献”代指《蒙古秘史》（总译）和《元代白话碑》。各文献所使用版本信息如下：

《新校元刊杂剧三十种》，徐沁君校，中华书局 1980 年。

《（原刊）〈老乞大〉研究》，郑光主编，外语教学与研究出版社 2000 年。

《蒙古秘史》（校勘本），额尔登泰、乌云达赉校勘，内蒙古人民出版社 1980 年。

《鲁斋遗书》《孝经直解》《元代白话碑》，选自《近代汉语语法资料汇编》（元代明代卷），刘坚、蒋绍愚主编，商务印书馆 1995 年。

第一节　处　置　式

本节穷尽考察了《新校元刊杂剧三十种》，元刊本《老乞大》、《鲁斋遗书》、《孝经直解》、《蒙古秘史》（总译）、《元代白话碑》中的处置式，并与其他同期文献比较，以此讨论元代三种语言变体的差别，“汉儿言语”受到了汉语、蒙古语怎样的影响这一问题。

元代语料中处置句语法标记词有“将、把、以”，“将、把”是主要的标记词，“以”用例很少，我们只在《蒙古秘史》中见到 2 例，《鲁斋遗书》中见到 4 例。

（1）太祖以女子赐他。（《蒙古秘史》卷十）

（2）命亦列等三人领兵守关以忽刺安迭格列军人做头锋把住关。（《蒙古秘史》续集卷一）

（3）也不敢以此不善先加于他。（《鲁斋遗书》）

（4）也不敢以此不善及于他。（《鲁斋遗书》）

（5）如不欲右边的人以不善加于我……（《鲁斋遗书》

（6）如不欲左边的人以不善加于我……（《鲁斋遗书》）

因此，我们认为元代处置句语法标记词已基本不用“以”，只讨论“将、把”字句。

经过唐宋时期的发展，处置式已经成熟了，相较唐宋时期，元明时期处置式的主要变化有：处置句语法标记词由以“将”为主变为以“把”为主；处置句的谓语部分日趋复杂，特别是谓语动词带后附成分越来越多，谓语为光杆动词（下文记作“光 V”）或是只带前加修饰成分的动词（下文记作“饰 V”）的句子越来越少；助动词的位置越来越多地位于“将/把+N”之前，位于“将/把+N”与 VP 之间的越来越少；否定词的位置也是更多地位于“将/把+N”之前，而不是“将/把+N”与 VP 之间。[①]另外，我们还观察到动词后附成分中结果补语所占的比重、处置句与致使句（如“教”字句）结合时的顺序在三类语料中也有明显不同。因此本研究从以下几方面考察三类语料的处置式：

第一，“把”字句与“将”字句的兴替；

第二，谓语复杂化程度（包括光杆动词句和只有前加修饰成分的句子的比例、结果补语的使用情况）；

第三，助动词的位置；

第四，否定词的位置；

第五，处置式与致使句的结合情况。

根据本研究的调查，“汉语学习材料”与“元刊杂剧”比较接近，而“翻译体文献”处置式在很多方面与前两类语料有较大差异。下面详细讨论。

一、元代三类语料中处置式的差异

（一）“把”字句与“将”字句的使用情况

“元刊杂剧”和《鲁斋遗书》《孝经直解》中都是“把”字句占优势，而《老乞大》和《蒙古秘史》中则都是“将”字句占绝对优势，《蒙古秘史》中更突出，

---

① 关于近代汉语处置式的发展，许多学者做过研究，如蒋绍愚（1997、1999）、魏培泉（1997）、吴福祥（1996）、杨平（2002）等，可参见。

一共 354 例处置式中，只有 7 例是“把”字句。“将”字句、“把”字句具体使用情况见表 4-1。

表 4-1　元代语料中“将”字句、“把”字句的使用频次

	“元刊杂剧”	《老乞大》	《鲁斋遗书》《孝经直解》	《蒙古秘史》
总用例	232	18	35	354
“将”字句	99	15	15	345
“把”字句	133	3	20	7

“元刊杂剧”的情况说明当时汉语已经以使用“把”字句为主，但“将”字句仍然常用。《老乞大》和《蒙古秘史》的情况则表明在学习汉语的过程中，在两个常用标记词没有很大的句法和功能上的区别时，习得者更倾向于习得单一的标记词，“将”作为处置式的常用标记的时间比“把”早、历史比“把”长，一般认为金、元时代“将”更具有书面语色彩、文学色彩，外语学习者选择了较正式的语词“将”。类似的情况在现代汉语学习材料中还可见到。如虽然现代汉语口语中被动标记“叫、让”的使用比“被”多，但在汉语课本中“被”字句还是作为汉语被动句的代表，其出现频率远远高于“叫、让”。虽然同为汉语学习材料，《鲁斋遗书》《孝经直解》却以“把”字为主，这与这两部书的性质跟《老乞大》的不同有关，《鲁斋遗书》《孝经直解》是用元代白话转写的古文经典，用来帮助蒙古贵族子弟阅读汉文经典，是汉语学习的辅助材料，而不是课本，两部书的作者都是汉人，因此反映出当时更地道的汉语用法。

另外表 4-1 还反映出《蒙古秘史》处置式的出现频次是几种文献中最高的。这与蒙古语是 SOV 语言有关，受事论元都是出现在动词前的，翻译者用处置式来对译原文的 SOV 语序。

（二）谓语复杂化的程度

“元刊杂剧”中有大量的“光 V”句和“饰 V”句，但是很多动词都是韵脚字。如：

（7）一会家疼，一会家焦，则把灵神祷告。（《元刊杂剧·张鼎智勘摩合罗》）

（8）与四国王做敌头，将四京九府平收。（《元刊杂剧·东窗事发》）

（9）杀人可恕，谁敢把别人功业厮胡突。(《元刊杂剧·薛仁贵衣锦还乡》)

不是韵脚字的用例如：

（10）如何我不尽气力将伊救。(《元刊杂剧·死生交范张鸡黍》)

（11）将一个亲姊妹向君王行托献。(《元刊杂剧·霍光鬼谏》)

将用作韵脚字的用例除去（其中“光V”54例，“饰V”19例），则“元刊杂剧”中的“光V”句和“饰V”句各有28例、37例，分别占总用例的12%、16%。

“汉语学习材料”中“光V”句和“饰V”句各有9例，分别占总用例的17%，与“元刊杂剧”的情况差不多。

（12）孔子再把毛诗里言语说。(《孝经直解》)

（13）因此将那人家连累。(《老乞大》)

（14）将这两件儿先父母根底行呵。(《孝经直解》)

（15）将事上心细寻思，自有得处。(《鲁斋遗书》)

“翻译体文献”中“光V”句和“饰V”句各有15例、19例，只分别占总用例的5%，与前两类语料相比，出现频率明显低很多。

（16）将该斩的斩，该打的打。(《蒙古秘史》卷九)

（17）说罢遂将本国驼只科敛。(《蒙古秘史》续集卷一)

（18）将这缘故对太祖母亲诃额仑说。(《蒙古秘史》卷十)

（19）若在外千户与护卫功班做同等相斗呵，将在外的千户要罪过者。(《蒙古秘史》卷九)

绝大多数情况下《蒙古秘史》的处置句动词都带有补述成分。

（20）他的人将厨子打了。(《蒙古秘史》卷四)

（21）将他骨殖就于合沺合水的斡峏讷屼山的半崖上葬了。(《蒙古秘史》卷六)

（22）却将母亲奉养了。(《蒙古秘史》卷二)

例（22）可与下例对比。

（23）将你那九岁子四旬妻八十娘……亲侍养。(《元刊杂剧·死生交范张鸡黍》)

“翻译体文献”中谓语动词的后附成分为结果补语的占到25%，是最常见的一种后附成分。而“元刊杂剧”中这一比例为11%，《老乞大》中为9%，在

“翻译体文献”中的比例明显高很多，另两类语料则比较一致。下面的例句可作对比：

（24）斡惕赤斤将他衣领揪住说“……”（《蒙古秘史》卷十）

（25）将衣袖紧揪者。（《元刊杂剧・死生交范张鸡黍》）

（26）将地践踏成深沟了。（《蒙古秘史》卷一）

（27）难把莎茵践。（《元刊杂剧・张千替杀妻》）

（三）助动词的位置

“元刊杂剧”中助动词位于处置式前的“助+将/把 N+V”12 例，助动词位于处置式中的“将/把+N+助+V”4 例，“汉语学习材料”中前者 4 例，后者 1 例，都是“助+将/把+N+V”占优势，例如：

（28）休将军国咨臣下，能把文章教尔曹。（《元刊杂剧・辅成王周公摄政》）

（29）将杀身秦桧贼臣不须论。（《元刊杂剧・东窗事发》）

（30）虽独自坐时，也常把心来休教纵了。（《鲁斋遗书》）

“翻译体文献”中“助+将/把+N+V”6 例，“将/把+N+助+V”7 例，两者使用频次接近。

（31）将他百姓可尽绝掳了。（《蒙古秘史》卷三）

（32）将塔儿忽乞邻秃欲献于成吉思。（《蒙古秘史》卷五）

“元刊杂剧”“汉语学习材料”都是助动词位于整个处置结构前的“助+将/把 N+VP”为主，而助动词位于处置结构中间的“将/把+N+助+V”式非常少，“翻译体文献”中两式并存，使用频率差不多。现代汉语基本是“助+将/把+N+VP”。“元刊杂剧”“汉语学习材料”与汉语后来的趋势一致。

（四）否定副词的位置

单纯使用否定副词的用例并不多，因为否定副词大多和助动词结合使用，一起修饰动词。“元刊杂剧”中有 2 例单独使用否定副词的用例，均在整个处置结构前。“汉语学习材料”未见用例，“翻译体文献”有 5 例，2 例否定副词在处置结构前，3 例在“将/把+N”之后、动词之前。

（33）不曾将山海恩临报。（《元刊杂剧・张千替杀妻》）

（34）自古昏君不重贤，不把清浊辨。（《元刊杂剧・霍光鬼谏》）

（35）不将他做兄弟相待不曾分与。（《蒙古秘史》卷一）

（36）为那般将札合敢不的百姓不曾教掳了。（《蒙古秘史》卷七）

（37）将叔叔朵奔篾儿干不做叔叔般看待。（《蒙古秘史》卷一）

（38）把林失亦剌秃合必赤将沼兀列歹不做兄弟相待。（《蒙古秘史》卷一）

由于蒙古语受事论元在动词前，动词位于句末，对照原文可以看到这些句子都是“受事论元+否定副词+动词”，对译时用处置式译受事论元，否定副词位于“将/把+N”与动词之间是对原文句式的反映，而否定副词位于整个处置结构之前则是向汉语靠近的结果。

现代汉语否定副词一律在处置式前，“元刊杂剧”的情况与后来汉语的发展趋势一致。

（五）致使式与处置式的组合

由“使、令”等使役动词标记的致使句可以和处置式组合在一起使用，有两种语序：致使+处置，如例（39）；处置+致使，如例（40）。

（39）交两个就殿下把输赢赌。（《元刊杂剧·薛仁贵衣锦还乡》）

（40）将我这吉祥至诚的宿卫教呼作老宿卫的者。（《蒙古秘史》卷十）

“元刊杂剧”和“汉语学习材料”这种组合句式用例不多，其中“致使+处置”用例比“处置+致使”用例多，例如：

（41）特交老微臣将功劳尽数。（《元刊杂剧·薛仁贵衣锦还乡》）

（42）教别人将咱每做什么人看？（《老乞大》）

由于“元刊杂剧”和“汉语学习材料”两类语料中处置式与致使式组合使用的例子太少，为进一步说明两个句式组合的情况，我们又扩大调查了《武王伐纣平话》《五代史平话》《宣和遗事》三部平话作品[①]。三部作品中两种句式组合用例共 10 例，使用的致使标记词有“教、使、令”。其中“致使+处置”7 例，“处置+致使”3 例。平话的情况与“元刊杂剧”和《老乞大》的情况基本一致，以“致使+处置”为主。如：

（43）使军士纵火将楼焚烧。（《五代史平话》）

（44）令军人将他背脊上打了三十下背花。（《五代史平话》）

元代语料中两种句式组合的情况如表 4-2 所示。

---

① 《武王伐纣平话》《五代史平话》《宣和遗事》均选自《宋元平话集》，上海古籍出版社 1990 年版。

表 4-2　元代处置式与致使式组合情况

	“元刊杂剧”	“汉语学习材料”	平话	“翻译体文献”
处置+致使	1	1	3	11
致使+处置	2	1	7	0

可见，元代汉语致使句与处置句结合有两种语序，一般以“致使+处置”为主，而翻译体文献的语序明显与其他类语料不同。现代汉语中只有“致使+处置”了。

“致使+处置”句式仍可按致使句分析，使令动词的宾语同时是后面表示具体行为的动词的主语，该宾语为受使论元，受到主使论元的支配或影响而实施某一具体行为或出现了某种情况。这与上古以来使令动词形成的致使句结构一样，都是“主使论元+使令动词+受使论元+VP”，只不过受使论元后面的 VP 是一个处置结构，这表明近代汉语时期处置式随着使用的频繁而用于致使句。

“处置+致使”句在“元刊杂剧”《老乞大》《鲁斋遗书》《大学直解》和平话中只有 5 例，下面 3 例语义上与“致使+处置”句相同，只是语序不同，说明当时致使和处置组合时语序还未完全固定：

（45）将这肉球使人携去僻静无人田地抛弃了。（《五代史平话》）

（46）又将赭黄袍令杜威穿着。（《五代史平话》）

（47）把那贵妃，使高力士将去佛堂后田地缢杀了。（《宣和遗事》）

两种语序的句子，处置结构的论元和致使结构的论元一般都要出现。只有个别用例只出现一个论元，共有 4 例。下两例都是“致使+处置”结构，虽未出现受使论元，但是可以据上下文补出，语义上同一般的致使句没有区别。

（48）妲己教把箕子剪发为奴。（《武王伐纣平话》）

（49）令将二人出外分居。（《宣和遗事》）

下面两例未出现受使论元，但都是“处置+致使”式，结构和语义与上两例明显不同。

（50）虽独自坐时，也常把心来休教纵了。（《鲁斋遗书》）

（51）你把这瓮内酒休交剩。（《元刊杂剧·严子陵垂钓七里滩》）

句中只出现了处置结构的论元，该论元可理解为受使论元，提前到处置式标记“把”后作宾语，这时致使动词后的动词“纵、剩”为不及物性的。这两

句都是祈使句，是提醒对方“你”不要出现某种情况，因而这两句不能按照一般的致使句来分析，表达语义与“致使+处置”明显不同，而且即使使令动词“教、交”不出现，整个句子的语义也丝毫不受影响，“教、交”的使用有些多余。

《蒙古秘史》和《元代白话碑》中只有“处置+致使”式，共 11 例。结构及所表达的语义非常复杂。其中处置结构和致使结构的论元都出现的有 5 例，有 2 例语义同一般的致使句，例如：

（52）若父亲老了呵，将俺祖父辛苦着收集的百姓如何肯教我管？（《蒙古秘史》卷五）

（53）将马教闹闹出拿了。（《蒙古秘史》卷七）

有 1 例虽然致使动词“教”后的论元没有出现，但可根据前文明确补出，而且该句可按照一般的致使句理解。

（54）你可将这金盂子与他教寻水吃。（《蒙古秘史》卷七）

有 3 例“教”后所带的实际上是工具论元而不是受使论元。见下：

（55）将赤那思地面有的大王每教七十锅都煮了。（《蒙古秘史》卷四）

（56）这东边有些达达将在前老王罕教箭筒虓得走出来死了。（《蒙古秘史》卷七）

（57）可惜将儿子腮上教钉钉了。（《蒙古秘史》卷六）

《蒙古秘史》和《元代白话碑》中有 6 例只出现了处置结构的论元，致使动词的论元没有出现。

（58）皇帝父亲行将我疾恶着教分离了。（《蒙古秘史》卷六）

（59）为那般将札合敢不的百姓不曾教掳了。（《蒙古秘史》卷七）

（60）将对塔阳说的话教对成吉思说。（《蒙古秘史》卷七）

（61）将说谎捏合来底经文并印板，不曾毁坏了底，交毁坏了者。（《元代白话碑》）

这些例句中使令动词“教、交”都没有带宾语而直接带行为动词，如果没有使令动词的话，语义也非常通顺，使令动词似乎有些多余，因为使令动词的存在使句子的语义变得复杂，与一般致使句句义不同。

对照原文，可以发现“翻译体文献”中处置句与致使句组合时明显受到蒙古语句式的影响，带有蒙古语句式的特点。蒙古语是动词居末的语言，所有的论元都在动词前出现。本研究所调查到的 11 例“处置+致使”句在原文中都是

最先出现了受事论元，再出现其他论元。“处置+致使”的语序反映了蒙古语句式中论元的出现顺序。下面列出部分例句的汉字音写原文和逐词对译文，可作比较：

（52）（桑昆自去与他父说，你如今见存，他俺行不当数），若父亲老了呵，（他）将俺祖父辛苦着收集的百姓如何肯教我管？（《蒙古秘史》卷五）

忽儿察忽思不亦鲁　罕　额赤格因　赤讷　勺般　额堆　忽里牙周
人　名　皇帝　父　的　你的　生受　这些　收拾着
阿黑三　兀鲁昔
住来的　百姓行
赤讷　马纳兀　篾迭兀勒古　客捏别儿　也勤　篾迭兀勒古　客额主为
你的　俺行呵　教管么　任谁行也　如何　教　管　说　了

再如：

（53）将马教阔阔出拿了。（《蒙古秘史》卷七）

秣骊颜　阔阔出　阿黑（蹋）　赤答安　把里兀勒主为
马　自的行　人名　管马的　自行　教拿着　有来

例（53）中“马”为直接宾语，“阔阔出”为间接宾语，原文后接与格标记“答（-da）”，译文按此顺序用“教+NP”来对译。

前面指出有 3 例“处置+致使”句“教”后的论元实际是工具论元，这三例原文的语序也是“受事论元+工具论元”，如：

（55）将赤那思地面有的大王每教七十锅都煮了。（《蒙古秘史》卷四）

赤那孙　可兀的　答阑　脱豁斡惕　不察勒中合　周。
地名的　大王每行　七十　锅　每　教滚　着

“不察勒中合”（buca-lGa-）是“煮沸”的使动态形式。“勒合”（-lG-）也是使动态附加成分之一，词译时按蒙古语翻成了使动态，但总译中却没翻成使动态，而用“教”表示工具。

（56）这东边有些达达将在前老王罕教箭筒謊得走出来死了。（《蒙古秘史》卷七）

帖迭　亦儿坚　斡脱古　也客　额儿帖讷　王罕泥　豁里牙里颜　阿余兀勒周
那每　百姓　老　大　在　前的　人名行　箭筒　自的行　教怕　着
歹亦只兀勒周
反了　着兀窟兀勒罢

可以看到例（55）、例（56）原文中工具论元“七十锅”“箭筒”都在受事论元之后，而“教”对译为“勒合”“兀勒”时都不是附加在工具论元上的，而是附在动词上的，到总译时才加在了工具论元前。

蒙古语的动词形态丰富，通过在动词上加不同的附缀来表达体态范畴，其中使动态为-ul-、-lG-，在《蒙古秘史》中用汉字“兀勒”记音表示，翻译时用“教”字，如：

（59）为那般将札合敢不的百姓不曾教掳了。(《蒙古秘史》卷七）

帖列 申 塔阿你牙儿札合敢不 宜 亦马合 合里牙坛 奄出 亦儿格别儿
那 缘 故 因 人名 行 他 行 属的每 梯己 百 姓也
秃 答阿 那阔额 乞勒昆孛勒 客额周 莎余儿合周 额薛 塔剌兀勒罢
图 全行 第二 辕条 做 说 着 恩赐 着 不曾 教 虏 了

（40）将我这吉祥至诚的宿卫教呼作老宿卫的者。(《蒙古秘史》卷十）

米讷 斡勒泽田客帖兀勒 米讷 斡脱古思 客卜帖兀勒 客额克敦
我的 吉庆的每宿卫 我的 老的每 宿卫 说您

可以看到虽然用“教”来翻译蒙古语的“兀勒”（-ul-、-lG-），但是两个致使标记是不同性质的句法成分。汉语“教”为使令动词，带上宾语再与另一个述谓成分组合形成“教+O+VP”来表达致使义，“教”带出受使论元，因而受使论元通常要出现。蒙古语“兀勒”（-ul-、-lG-）是加在动词上的使动态标记，“兀勒”（-ul-、-lG-）的使用并不关涉受使论元的出现。而受使论元如要出现，则在受使论元上再加格标记，形成“O+格尾+V+使动态附加成分”。

翻译时，以处置式对译“O+格尾”，以“教+V”对译“V+使动态附缀”，就形成了“处置+致使”句。如果受使论元在句中出现，译者仿照汉语将对译“兀勒”（-ul-、-lG-）的“教”加在受使论元上，就出现了例（52）、例（53）那样的句子。由于译者对汉语“教”带受使论元的功能没有很好地把握，又要表达原文中动词的使动态，将“教”加在非受使论元上，就出现了例（55）、例（56）、例（57）那样的句子。如果受使论元没有出现，“教”仍要出现以翻译出原文的使动态，这样就出现了例（40）、例（59）那样“将+O+教+V”句，“教”后直接跟行为动词，这些受使论元不出现的句子中，由于“教”翻译的是汉语中没有的使动态附缀，因而从汉语的角度看，这个“教”用得很多余，如不用句子更通顺。

"翻译体文献"中处置与致使两种结构组合的频次明显比其他语料多，且只有一种语序，"教"后的受使论元常不出现，这些特点都和蒙古语的特点有关。

二、元代处置式特点讨论

第一节详细描写了三类元代语料中处置式的使用情况，表 4-3 是对调查情况的总汇。

表 4-3 元代三种语料中处置式对比总汇

		"元刊杂剧"	"汉语学习材料"	"翻译体文献"
"把、将"兴替	"把、将"都多	√	√(《鲁斋遗书》《孝经直解》)	
	"将"占绝对优势		√（《老乞大》）	√
谓语复杂化	复杂谓语占 82%	√	√	
	复杂谓语占 95%			√
结果补语作谓语比例	11%	√	√	
	25%			√
助动词位置	在"将/把+N"前占优	√	√	
	在"将/把"前后均可			√
否定词位置	在"将/把+N"前	√		
	在"将/把+N"前后均可			√
处置与致使结合	致使+处置、处置+致使	√	√	
	处置+致使			√

表 4-3 表明，就处置式来看，"汉语学习材料"与"元刊杂剧"的语言非常接近。这两类材料反映出这一时期处置式有如下变化：第一，"把"正在取代"将"；第二，处置介词短语与所修饰的动词的关系正变得紧密，助动词和否定副词不易插入其中；第三，处置结构与致使结构可结合使用，但两者的语序尚未完全固定。其中前两点与后来汉语处置式的发展方向一致，最终"把"代替了"将"，现代汉语中助动词和否定副词一般要位于整个处置结构的前面。从这些情况看，《老乞大》等"汉语学习材料"是可以作为元代汉语代表的。

而“翻译体文献”的处置式与另两类语料的一些差异可以从“翻译体文献”更多地受到蒙古语的影响方面得到解释。“翻译体文献”处置句的谓语比其他两类语料要复杂，动词不带后附成分的句子极少，这与蒙古语动词总是带有各类形态成分，而这些形态成分一般都附在动词后的特点有关。“处置+致使”语序的固定使用反映了蒙古语的直接影响，上文已做过分析。助动词和否定副词在“将/把+N”前后均可，则反映出当汉语某个语序还未固定时，外语使用者则倾向于随意使用，尽量减少对目的语的记忆量。

蒙古语语法特点对“翻译体文献”的影响是明显的，与另两类文献相比这一点十分突出。不过在汉蒙语接触深入时期，蒙古语的影响还是在“标准汉语”的文献中有所反映。第一小节提到，在“元刊杂剧”和《鲁斋遗书》中，有两例“处置+致使”而没有受使论元的句子：

（50）虽独自坐时，也常把心来休教纵了。（《鲁斋遗书》）

（51）你把这瓮内酒休交剩。（《元刊杂剧·严子陵垂钓七里滩》）

这两例的语义与两类语料中的其他处置与致使结构组合的句子都不一样，而且如果不用“教、交”句意更顺。如果联系“翻译体文献”中的“处置+致使”句来考虑，这两例就比较好理解了。另外，虽然六朝以后由于补语的产生与发展、动态助词的使用，汉语谓语动词需有后附成分情况越来越多，以光杆动词或“状语+动词”结尾的句子越来越少，但这一变化明显显现是在元明时期，在唐宋时期光杆动词或“状语+动词”结尾的句子可接受度要高于元明时期，从本研究关于处置式的调查来看，“翻译体文献”中光杆动词或“状语+动词”结尾的句子明显少于另两类文献，动词带后附成分的占95%，与现代汉语接近，这说明汉语动词后附成分的发展既是唐宋以后汉语自身发展的趋势，也受到了蒙古语等阿尔泰语系语言影响的推动。

第二节　使　役　句

使役句是指用表示使役义的动词“使、教、让”等构成的句子。从句法结构上说，这类句子是兼语句，句子结构一般分析为“主语+使役动词+兼语+VP”，语义为“使事使受使成分发出某种行为或出现某种变化、状态”。如下面转引自冯春田（2000）的两例。

（1）周宣使乃召庄公昆弟五人，与兵七千人，使伐西戎。(《史记·秦本纪》)

（2）不见可欲，使心不乱。(《老子》三章）

第一例有具体的使役行为发生，本文归纳为使役义，第二例未见具体的使役行为，但前后两个事件有因果关系，本文归纳为使让义，两类语义都可统一为致使义。

使役句式上古汉语就有，主要用“使、令”。唐宋时期，汉语使役句式有较大变化，很多新的使役动词大量用于使役句式中，如“教（交）、著（着）”，新的使役动词不仅使用频繁，且所构成的使役句式还发展出被动义，如蒋绍愚（2002）所引下例：

（3）总得苔遮犹慰意，若教泥污更伤心。(韩偓《惜花》)

根据类型学和跨语言对比研究成果，汉语的使役句属于致使范畴中的分析型致使结构。Dixon (2000)指出分析型致使结构是以两个小句形式来表达致使义，句中有两个动词，分别是使役动词和底层实义动词，在分析型致使结构中两个动词的论元都可在句中得到句法实现，但在不同语言中这些论元特别是底层实义动词的论元的实现方式是不同的。与汉语不同，蒙古语以动词后附使动词缀表达致使，中古蒙古语表示使动态的附缀为-ul-、-lG-，在《蒙古秘史》中用汉字“兀勒”“温勒”记音表示。[①]汉蒙致使范畴的表达属于不同的类型。

那么在汉蒙语言接触过程中，蒙古语的致使表达会对汉语的使役句式形成什么干扰，是否影响到了“汉儿言语”，是否进入到当时的“标准汉语”中，这种影响是否可以从蒙汉两种语言的特征上得到解释？本节将通过对前述三种元代语料的考察和对比分析来讨论这些问题。

一、元代三类语料中使役句的差异

根据使役句式的结构和语义特点以及唐宋以后使役句式的发展，本研究主要考察使役句使用的使役动词、使役动词前的名词性成分（大部分为主语）、使役动词后的名词性成分（兼语）和句式表达的语义几个方面。

（一）使役动词的使用

元代见于使役句式的使役动词主要有：教/交、着、使，以“教/交”为主，

① 中古蒙古语使动态的论述参见小泽重男（2004）、嘎日迪（2006）、韩礼德（2007）。

“教、交”用法一样，是同一语法词的不同写法。

（4）别无甚献贺，为救俺母亲活，上圣，交张屠无奈何。(《元刊杂剧·小张屠焚儿救母》)

（5）(旦云：) 我也不出去，教孩儿出去把钟，我在家里执料。(《元刊杂剧·岳孔目借铁拐李还魂》)

（6）长生天的圣旨神来告说，一次教帖木真管百姓，一次教合撒儿管百姓。(《蒙古秘史》卷十）

（7）(外末云：) 再使人看，同日有甚人尸首在？（《元刊杂剧·岳孔目借铁拐李还魂》)

（8）着俺那无面皮婶子将他来劝。(《元刊杂剧·岳孔目借铁拐李还魂》)

三种文献中使役动词使用情况如表 4-4 所示。

表 4-4　元代文献中使役动词使用情况

	教	交	着	使	总用例
《蒙古秘史》	218	0	1	21	240
“元刊杂剧”	23	330	22	6	381
《老乞大》	28	0	14	0	42

可以看到元代文献中使役动词的使用有如下特点：“元刊杂剧”有“教、交”两个字形，但《蒙古秘史》和《老乞大》只用“教”；“元刊杂剧”中的使役动词最丰富；使役动词“使”趋于衰落；使役动词“着”正在兴起。

（二）使役句式的构成

我们主要观察了使役动词前的名词性成分（大部分为主语）、使役动词后的名词性成分（兼语）的使用情况。

关于使役句式的主语，元代文献中有两点值得观察：主语缺省和主语的语义角色。

首先是主语的缺省。使役句常不出现主语，缺省的主语有的可以补出，有的不易补出。

（9）你若做国的主人呵，怎生教我快活。(《蒙古秘史》卷三）

（10）夫人言语，道有小千户到来，交燕燕伏侍去。(《元刊杂剧 • 诈妮子调风月》)

（11）教那两个起来。(《老乞大》)

（12）因神明告的上头，教我眼里见了，有个惨白乳牛来札木合行……(《蒙古秘史》卷三）

（13）这五代史里胡厮杀不曾住程，休则管埋名隐姓，却交谁救那苦厌厌天下生灵。(《元刊杂剧 • 泰华山陈抟高卧》)

（14）那般者，教你受礼，坚执不肯，满饮一盏，休留底酒。(《老乞大》)

前三例可补出主语，后三例却很难补出主语。《蒙古秘史》中使役句 240 例，缺省主语 46 例，占 19%，“元刊杂剧”381 例，缺省主语 143，占 38%。缺省主语在两类文献中有明显区别，在“元刊杂剧”中更常见。《老乞大》缺省主语的使役句占 43%，也很常见。

其次是使役句主语的语义角色。元代使役句主语一般为施事，极少数为受事和受使成分（通常作兼语）。施事主语发出使役动作。如：

（15）我交你名传万古。(《元刊杂剧 • 楚昭王疏者下船》)

（16）您教帖木真安答心里安着，您于帖木真根前好好做伴者。(《蒙古秘史》卷四）

（17）俺不是不教恁宿，近来官司排门粉壁，不得安下面生歹人。(《老乞大》)

受事作主语，有的是被动句主语，句子表被动，但这种例子不多，一共只有 2 例。

（18）柴林下那个宰臣，交火烧了身，兀的不辛苦杀凌烟阁上人。(《元刊杂剧 • 晋文公火烧介子推》)

（19）休显的我言而、言而无信，你便是交人、交人评论。(《元刊杂剧·公孙汗衫记》)

更多的情况是受事提前作话题，句子还是典型的使役义。

（20）多达达百姓教谁管着。(《蒙古秘史》续集卷二）

（21）第五子也教你做。(《蒙古秘史》卷十）

（22）休说那你歹我好，朋友的面皮休教羞了。(《老乞大》)

（23）天地商量着国土主人教帖木真做，我载着国送与他去。(《蒙古秘史》卷三）

受事提到动词前作话题，同时主语不出现，使得受事直接位于使役动词前作主语，这是使役句向被动句演变的条件之一。但从本文所举的这些例子看，在未然的情况下、在祈使句中，受事提前并没有带来句子语义歧解，语境是研究使役句向被动句演变必须考虑的一个因素。

受事位于使役动词前时，除作主语外，还常作介词“将/把”的宾语，《蒙古秘史》有 1 例用做“于”的宾语。这个时候受事不再是句子的主语。

（24）桑昆下马，将马教阔阔出拿了。（《蒙古秘史》卷七）

（25）将公主及金银段匹等物，教王京送与了。（《蒙古秘史》续集卷一）

（26）划地将天下军储，满国黎庶，交那厮区处。（《元刊杂剧·赵氏孤儿》）

（27）有合答黑把阿秃儿名安的人说。我于正主。不忍教您拿去杀了。所以战了三日，欲教他走得远着，如今教我死呵便死。恩赐教活呵出气力者。（《蒙古秘史》卷六）

“元刊杂剧”中受事前置仅 5 例，带“将/把”3 例，被动句 2 例，“元刊杂剧”中受事不能自由出现在使役动词前。《老乞大》受事前置 2 例，一例见例（22），另一例如下：

（28）恁好房子里不教俺宿时，则这门前车房里教俺宿一夜如何？（《老乞大》）

《蒙古秘史》受事前置 23 例，带“将/把”10 例，没有表被动的。《老乞大》《蒙古秘史》中受事前置比“元刊杂剧”要自由一些。

受使成分一般作兼语，作主语的情况很少，但在三种语料中都有受使成分作主语的情况，如：

（29）赢了的朝野内峥嵘侍主，输了的交深山里锄刨去。（《元刊杂剧·薛仁贵衣锦还乡》）

（30）救得我为君有子共妻，我交那里寻个亲兄弟。（《元刊杂剧·楚昭王疏者下船》）

（31）为幼小上头，我将去养来。如今这儿子教与你鞴鞍子开门子。（《蒙古秘史》卷二）

（32）太祖说。这等人如何教他做伴。……将阔阔出杀了。（《蒙古秘史》卷七）

（33）凡好的儿子教与你擎鹰。美的女子。教与妻整衣。（《蒙古秘史》续集卷二）

（34）将这切了的草，豆子上盖覆了，休烧火，气休教走了，自然熟也。（《老乞大》）

（35）主人家迭不得时，咱们伴当里头教一个自爨肉。（《老乞大》）

这些句子使役义都很强，受使成分提前是作为句子的话题。《蒙古秘史》中这类受使成分前置句比“元刊杂剧”要多，有 13 例，“元刊杂剧”有 5 例。《老乞大》虽然只有 3 例，但占其使役句用例的 5%，高于“元刊杂剧”的 2%。

关于使役句式的兼语，元代使役句兼语缺省的情况尤其值得注意。

使役句式的兼语一般情况下是要出现的，但也有少数情况使役动词后不出现受使成分而直接跟 VP，有三种情况。

第一类，兼语省略，根据上下文可补出。

（36）忽阑把阿秃儿的子。也客扯连。有两个奴婢一名把歹，一名乞失黎黑。后来到太祖时都教做了答剌儿罕官。（《蒙古秘史》卷一）

（37）夜里与我脱了枷，教散宿来。（《蒙古秘史》卷二）

（38）咱两个亲子父，我和他一父母。他和我近，我和他亲，你比他疏。交去水府，往地狱，儿寻娘去。（《元刊杂剧·楚昭王疏者下船》）

（39）有侄儿刘端，字正己，是个秀才，为投不着婆婆意，不曾交家来。（《元刊杂剧·散家财天赐老生儿》）

第二类，兼语不易或不用补出。

（40）于是教当札木合面前杀了。（《蒙古秘史》卷八）

（41）诃额仑前后得的小儿，古出、阔阔出、失吉列忽秃忽、孛罗兀四个，与他儿子每日做眼教看，每夜做耳教听。（《蒙古秘史》卷四）

（42）平时只做散班，出征时，教前面做勇士者。（《蒙古秘史》卷九）

（43）看者看者咱征斗，都交死在咱家手。（《元刊杂剧·汉高皇濯足气英布》）

（44）孩儿，道与交安排酒者！（《元刊杂剧·公孙汗衫记》）

（45）巡院里高声叫巷长，交把那为头儿失火的拿下。（《元刊杂剧·公孙汗衫记》）

第三类，不能补出兼语，或补出后句子反而不通顺。

（46）塔塔儿遂据了山寨，成吉思教打他山寨，军多辛苦了。（《蒙古秘史》卷五）

（47）您每对帖木真根前的，阿勒坛忽察儿说，帖木真安答俺两个因他离间着，教分离了。（《蒙古秘史》卷四）

（48）（云：）俺今日有甚亲？你自姓张，你自交夫家去了！（《元刊杂剧·散家财天赐老生儿》）

（49）（元吉道：）我有一计，将美良川图子献与官里，道的不是反臣那甚么？交坏了尉迟，哥哥便能够官里做也。（《元刊杂剧·尉迟恭三夺槊》）

有的句子中“教”的使用似乎有些多余。如后三例去掉“教”，句子完全成立，语义不变。

上文谈到元代“将、把”可以把受事提到使役动词前，如例（24）至例（27）。处置式和使役式结合在现代汉语中也很常见，但组合的顺序是“使役+处置”，元代既有“使役+处置”顺序，也有“处置+使役”顺序。而“处置+使役”句中常不出现兼语，形成“（S）+将/把+受事+教+VP”，共有 8 例。[①]

（50）札木合复离了乃蛮，将对塔阳说的话，教对成吉思说。（《蒙古秘史》卷七）

（51）为那般将札合敢不的百姓，不曾教掳了。（《蒙古秘史》卷七）

（52）如今将我这吉祥至诚的宿卫，教呼作老宿卫的者。（《蒙古秘史》卷十）

（53）我今日交岳孔目还魂过来，见了生死，我把他酒色财气都交弃了，随我去做个徒弟。（《元刊杂剧·岳孔目借铁拐李还魂》）

（54）你把这瓮内酒休交剩。（《元刊杂剧·严子陵垂钓七里滩》）

这些句子使役义不强，例（51）至例（54）用不用“教/交”语义不变，不用“教/交”句子完全可以成立。同时，语料中只看到“教/交”字句有这样用的。“教/交”字句是元代最常用的使役句，这类不能补出兼语、“教/交”使用与否不影响句义的句子，句子的语义不能用使役义、使让义、被动义概括，这说明元代使役句式的语义有了发展。

使役句兼语缺省的情况在《蒙古秘史》中占 34%，而“元刊杂剧”占 19%，《老乞大》占 14%，《蒙古秘史》中使役句式兼语缺省的情况更常见。

以上我们从句式的构成方面考察了三种语料中的使役句式。考察的结果归纳为表 4-5 所示。

① 这部分例句和内容与第四章第一节有交叉，本节主要从使役句的角度探讨。

表 4-5 元代文献中使役句式的构成情况

	《蒙古秘史》（240 例）	《老乞大》（42 例）	“元刊杂剧”（381 例）
主语缺省	46 例，19%	18 例，43%	143 例，38%
兼语缺省	81 例，34%	6 例，14%	75 例，20%
受事前置	21 例，9%	2 例，5%	5 例，1%
受使成分前置	13 例，5%	3 例，7%	6 例，2%

可以看到《蒙古秘史》和“元刊杂剧”中使役句式的构成有明显差异：“元刊杂剧”主语缺省明显比《蒙古秘史》多；《蒙古秘史》兼语缺省明显比“元刊杂剧”多；《蒙古秘史》中受事、受使成分位于使役动词前的情况明显比“元刊杂剧”多。而《老乞大》在主语缺省、兼语缺省两项上与“元刊杂剧”接近，与《蒙古秘史》有明显不同，而“受事前置”和“受使成分前置”用例的比率则都比“元刊杂剧”高。也就是说，在使役句式的形式构成方面《老乞大》与“标准汉语”基本一致，而在使役句式主语的语义性质方面《老乞大》与“中介汉语”一致。

“元刊杂剧”和《蒙古秘史》这两种文献的上述差异可以从蒙汉两种语言的特点得到解释。从古至今，汉语都是 SVO 语序，蒙古语都是 SOV 语序，动词居末，这可以解释“翻译体文献”和元刊本《老乞大》受事、受使成分前置较多的情况。汉语名词和动词都缺乏形态变化，同时汉语句子不出现主语的情况十分常见，主语不出现时句子的其他构成成分没有变化，主语缺省自由。而蒙古语是一个形态丰富的语言，名词和动词都有丰富的形态变化，并且存在一致关系，主语的人称、性、数的变化都会影响到动词的相关形态变化，因此主语的缺省远没有汉语自由。这可以解释《蒙古秘史》中主语缺省现象远少于“元刊杂剧”，在翻译时受原文以及翻译者母语习惯的影响，更多地使用主语完整的句子，而“元刊杂剧”则更灵活、自由地使用汉语各类句式。

汉语使役句式为“主语+使役动词+兼语+VP”，以使役动词表达致使义，使役动词是及物动词，原本带宾语，因而使役句式带宾语为常式，只是在上下文非常明确的情况下才允许省略兼语。而蒙古语以“动词+使动缀”表达致使，翻译为汉语使役句时，多数情况按照汉语的句法出现兼语。但也有用“教+动”直译蒙古语的使动态的。下面对比列出了《蒙古秘史》中的两个例句的总译、

汉字音写的蒙古语原文、旁译。[①]

（55）（桑昆自去与他父说，你如今见存，他俺行不当数），若父亲老了呵，将俺祖父辛苦着收集的百姓如何肯教我管？（《蒙古秘史》卷五）

忽儿察忽思不亦鲁　罕　额赤格因　赤讷　勺般　额堆　忽里牙周

人　名　　　皇帝　父　的　你的　生受　这些　收拾着

阿黑三　兀鲁昔　赤讷　马纳兀　篾迭兀勒古　客捏别儿　也勤

住来的　百姓行　你的　俺行呵　教管么　任谁行也　如何

篾迭兀勒古　客额主为

教　管　说　了

可看到，总译为“教我管”，“教”引出役事“我”，但对照原文和旁译，原文为“篾迭兀勒”，使动缀“兀勒”附于动词“篾迭”（义“管”）后，旁译为“教管”，以“教”译蒙古语的使动缀，并按汉语的语序位于动词前，原文句中出现了役事并带有名词格标记，旁译为“俺行”“谁行”，“行”在元代广泛用于对译各种名词格标记。在蒙汉逐词对译的旁译中，“教”用于翻译动词的相关标记，并不表示役事的语义特征，役事的特征由其他的词翻译，在本例中用“行”表示。但总译时则按照汉语的习惯译为“教我管”，使役动词“教”同时标记了役事和底层动词。

（51）为那般将札合敢不的百姓，不曾教掳了。（《蒙古秘史》卷七）

帖列　申　塔阿你牙儿札合敢不　宜　亦马合　合里牙坛　奄出　亦儿格别儿

那　缘　故　因　人名　行　他　行　属的每　梯己　百　姓也

秃　答阿　那阔额　乞勒昆孛勒　客额周　莎余儿合周　额薛　塔剌兀勒罢

图　全行　第二　辕条　做　说　着　恩赐　着　不曾　教　虏　了

例（51）原文未出现役事，只有动词和使役标记“塔剌兀勒”，旁译、总译都为“教+虏”。这句话是成吉思汗在将札合敢不杀死后，说自己因为要报札合敢不的恩而决定不掳掠札合敢不的百姓，该句用通顺的现代汉语说是“因为那样缘故，不掳掠札合敢不的百姓”，是他自己不把札合敢不的百姓占为己有，还是不让他的手下、兄弟占有，并没有表明，谓语动词前只出现了受事“百姓”，

① 例（51）、例（55）的对译及分析在第一小节从各论元的表达的角度作过分析，主要用以解释处置式和使役句组合时的语序，但这两个句子更突出的性质是使役句，本节从使役的表达对其结构与语义作更深入的分析。

使动缀的使用明确了这个行为肯定不是百姓所为，致事和役事是谁在句中没有明说，也不是本句表述的重点。从原文和旁译看总译“教掳”中的“教”的作用很清楚，不可或缺，但如果只看总译，则“教”的用法和意义是不清晰的，按照汉语的习惯，这里完全可以直接用动词，是个主动句。上举两例，虽然例（55）总译“教”后出现了役事，例（51）没有，但从原文和旁译看，都是以“教”对译蒙古语中紧附在动词后的“兀勒”，两句的“教”都只表示动作的使动性，不出现役事的“教+V”更接近蒙古语的使动结构，反映出动词使用词缀表达使动的特点，出现役事的“教”字句则是根据汉语习惯，让“教”兼译了使动缀和名词的格。

使役句式省略兼语的情况汉语一直就有，不过在汉语中使用得很有限。“翻译体文献”受到蒙古语影响，兼语省略现象增多。

汉语是 SVO 语序，但同时又是话题型语言，可充作话题的成分范围比较广，因而允许使役句的受事、受使成分置于使役动词前作话题，但这是非常规语序，在汉语中数量有限。蒙古语是 SOV 语序，动词位于句末，名词均位于动词前，带不同的附缀表示其与动词的关系。使役句中受事、受使成分位于动词前是常式。汉语的受事话题句语序与蒙古语的 SOV 语序相同，能在一定程度上接受“受事+使役动词+VP”式。汉语的受使成分（通常作兼语）位于使役动词前的话题句也与蒙古语动词居末的语序相符合，汉语也可以接受受使成分前置的句子。正是因为汉语部分话题句与蒙古语句子表层语序相同，因此“受事+使役动词+VP”和受使成分前置句既能为汉语所接受，又是母语为蒙古语的汉语习得者所习惯使用的句式。在《蒙古秘史》中这些句子出现频率高、使役句式主语的语义角色较为复杂是很自然的事，这是以汉语的话题句对译蒙古语句式的结果。

（三）使役句式的语义

唐宋时期汉语的使役句式可表达三种语义：使役、使让、被动。元代的使役句式延续了这些用法。如：

（56）交梢公楫开船栈，向水路行踏。(《元刊杂剧·公孙汗衫记》)

（57）甚风儿吹你到来，来还乡界。交我呆呆邓邓，哭哭啼啼，怨怨哀哀。(《元刊杂剧·公孙汗衫记》)

（58）我博一个万载清名，煞强如交万民咒。(《元刊杂剧·晋文公火烧介子推》)

但是在元代文献中还出现了上述三种语义所不能概括的使役句。这种句子在上一小节讨论兼语缺省时已举过不少例子。现再另举例如下：

（59）我若早知您这等德性，只好教你与札木合阿勒坛忽察儿每一例废了来。（《蒙古秘史》卷十）

（60）七子便塞着门，围着火盆立，捋起衣袖，太祖惊起，说教躲了我出去。说罢出去。（《蒙古秘史》卷十）

（61）久后我位子里坐的子孙，……亦巴合位子里休教断绝了么道。（《蒙古秘史》卷八）

（62）我委实为甚停杯听曲教快成病？我安排桃花扇影他每便破香栊。（《元刊杂剧·诸宫调风月紫云亭》）

（63）那厮管见我这单雄信屈死的冤魂现，嗏！你今日合交替他生天。这的又不得关节，立不得证见。（《元刊杂剧·尉迟恭三夺槊》）

（64）（刘备云了。）（正末云：）既然有二兄弟同来，交请那姓关的来。（《元刊杂剧·诸葛亮博望烧屯》）

（65）便饿杀呵岂食世上无功禄，至穷死呵也不受人间枉法赃。能可教血汗里求供养。（《元刊杂剧·死生交范张鸡黍》）

（66）这的是未来事微臣早参透。几句话，记在心头，休交落后。（《元刊杂剧·霍光鬼谏》）

（67）把孩儿姓字从今夜排，交小名儿自来日改。（《元刊杂剧·看钱奴买冤家债主》）

（68）疾快将草料来，拌上者，尽教，则教吃者，咱睡去来。（《老乞大》）

例（59）至例（61）见于《蒙古秘史》，例（62）至例（67）见于“元刊杂剧”，例（68）见于《老乞大》，足见这种句子是元代口语里常用的句子。这些句子大都缺省兼语，句子结构为“主语+教+动词”。句子的致使义非常弱，有时句子去掉“教”更顺。有的句子如例（59）、例（67）虽然使役动词后出现兼语，句子也不表致使义，而有很强的处置义，例（67）与处置句对举。这种句子不见于前代，可能是“教+VP”结构受蒙古语影响发展的结果。

上文说过蒙古语以“动词+附缀”表使动态，标记的是动词，强调动作是受影响而产生的，但发生影响和被影响的成分则不属于标记的范围，使事与受使成分的关系并不特别强调，因而兼语常可不出现，或无法认定，如上文已举

的（46）和（52）两例。下面列出了这两例的汉字音写原文和旁译，对比分析可看到蒙古语使动表达的特点。

（46）塔塔儿遂据了山寨，成吉思教打他山寨，军多辛苦了。（《蒙古秘史》卷五）

（豁）中（豁）舌儿中合剌黑撒惕 塔塔舌里 勺孛周 斡舌罗兀勒周

寨子把了的每　　　　　　　种　行 生受者 教　入 着

据总译的句子应理解为“成吉思教人打山寨”，而不是自己率人攻打，但从蒙古语原文和旁译来看并没有表述这层意思，而只是说打下了山寨，“教入”反映了“入”与前面的“寨子”的关系。实际上这场战争是成吉思和他的兄弟一起打的。再如下例：

（52）如今将我这吉祥至诚的宿卫，教呼作老宿卫的者。（《蒙古秘史》卷十）

米讷 斡勒泽田 客卜帖兀勒 米讷 斡脱古思 客卜帖兀勒 客额克敦

我的 吉庆的每 宿卫　　我的 老的每　　宿卫　　说您

对照旁译可知这是成吉思汗对大家说“把我的宿卫叫作‘老宿卫’”，在总译中写作“教呼作”，但并不是要表达汉语的“教人呼作”的意思，而是译出蒙古语句子中的“吉祥至诚的宿卫”与“呼”的关系。

与蒙古语的表述重点不同，汉语使役句式标记的是兼语，强调的是使事与受使成分的关系，强调使事导致受使成分发生变化，因而兼语基本是要出现的，汉语缺省兼语的使役句本有明确的致使义，兼语都能补出。汉语使役句式用于明确使事的作用，因而在不需要强调动作因使事而产生时，就不用使役句，而用一般的主动句。如上举（46）和（52）两例，可直接用主动句表达。

汉语自身已有的缺省兼语的“使役动词+动词”因其结构与蒙古语的使动句相似，在汉蒙语言接触时期使用频率上升，同时受蒙古语影响，带上了原来没有的语义，在不强调使事与结果的关系时也使用，只表明动作是受影响而产生的。这种语义的使役句在元代三种性质的语料中都出现了，“元刊杂剧”中这种句子有 25 例，而且有见于宾白的，说明这种句子已进入汉人之间使用的“标准汉语”里。

表 4-6 是对三种文献中使役句式表达语义情况的统计，因为使役义是使役句式最基本、最常见的语义，而我们想对比三种性质的文献中使役句式语义的复杂性，因而只列出了由使役义进一步发展出的另外三种语义。

表 4-6　元代文献中使役句式的语义情况统计

	《蒙古秘史》（240 例）	《老乞大》（42 例）	“元刊杂剧”（381 例）
使让义	13 例，5%	1 例，2%	104 例，27%
被动义	0 例	3 例，7%	9 例，2%
元代新义	20 例，8%	1 例，2%	25 例，7%

可以看到：元刊杂剧的使役句式的语义明显比《蒙古秘史》要复杂，使让义和被动义用例都比《蒙古秘史》多；《蒙古秘史》没有被动义用例，使让义用例也很少，使役句式语义比较单纯；《老乞大》总体上说，使役句式的语义也比较单纯，表示使役义以外的其他三种语义的用例比较少，只占总用例的 11%，与《蒙古秘史》同，与“元刊杂剧”有明显差距，但是《老乞大》中有被动义的用例，反映了唐宋以后的汉语使役句式的新发展；元代受蒙古语影响新产生的语义在《蒙古秘史》、“元刊杂剧”中平均分布，使用频率也说明这一变化确实进入了“标准汉语”。[①]最后一点尤为值得注意，这是元代汉语的特点，不见于元代之后的汉语。

二、元代使役句特点讨论

上文从使役动词的使用、使役句式的结构构成以及使役句式的语义三个方面考察、描写了三类语料中元代使役句式的使用情况和特点，并结合汉语和蒙古语的特点、文献的性质讨论了这些特点的成因，可以看到：

语义上，受蒙古语影响，汉语使役句产生了只强调动作的受影响性而不明确使事与受使成分关系的用法，这类使役句的语义不能用继承自唐宋汉语使役句式的使役义、使让义和被动义涵盖，这一用法已进入到元代“标准汉语”中，汉蒙语言接触确实引发了汉语使役句的演变。不过，这一用法没有延续到现代汉语中，这是元以后汉蒙语言接触减少，蒙古语影响减弱的结果，这也符合在语言接触引发的语言演变中社会因素是主导因素的普遍规律。

---

① 《蒙古秘史》中有 3 例被动和致使歧解的用例。“也速该说我儿子怕狗，休教狗惊着”。（《蒙古秘史》卷一 932）“您如今离了我。在王罕处您好生做伴着。休要有始无终。教人议论你每。”（《蒙古秘史》卷六 992）“你那三河源头守得好着。休教别人做营盘。”（《蒙古秘史》卷六 992）另两种语料中也有这种歧解的用例，本文标准从严，不将这类句子看作被动句，只统计语义十分明确的被动句。

结构上，“元刊杂剧”和《蒙古秘史》使役句在结构构成方面的差别，显示出发生语言接触时，蒙汉两种语言互相“协商”、共同作用。主语完整的句子、兼语缺省的句子、受事和受使成分（通常作兼语）前置的句子，这四类句子在《蒙古秘史》中使用频率高，从汉语方面说是以汉语的合法句子形式尽量容许蒙古语特点进入，从蒙古语方面说是利用合法的汉语句子尽量保留蒙古语的特点，从使用者来说，就是二语习得者尽量使用自己所习惯的表达方式。

上文相关部分已总结，《老乞大》某些方面与“元刊杂剧”同，某些方面与《蒙古秘史》同。《老乞大》在主语缺省、兼语缺省两项上与“元刊杂剧”接近，在使役句式的形式构成方面《老乞大》与“标准汉语”基本一致，但在受事前置和受使成分前置上与《蒙古秘史》接近，在使役句式主语的语义性质方面《老乞大》与“中介汉语”一致。在使役句式的整体语义上，《老乞大》与《蒙古秘史》都比较单纯，与“元刊杂剧”不同。这反映出“汉儿言语”基本使用汉语的句子形式，但在语义方面与“标准汉语”有一定差距，受到蒙古语的影响。《老乞大》和《蒙古秘史》使役句的语义特点也反映出二语习得中句子形式的习得要比语义的习得容易，即便是到了二语习得的中高级阶段、到了较熟练地掌握了目的语阶段，对目的语句子相关语义的理解和运用也还是不自如，而是更多地使用该句式的基本语义。

第三节　小　　结

语言接触理论认为接受语二语习得者会把自己母语的特征带入接受语中，从而使语言发生变化，语言接触中语言社团使用的接受语不断接近标准接受语，从中介语、二语习得的视角出发考察分析元代两个汉语句式的特点，有如下认识：

二语学习是一个不断接近目的语的过程，中介语是一个动态的语言系统，这是元代“汉儿言语”材料比翻译文献材料更接近“标准汉语”文献语言的原因。

一个形式与一个意义的匹配，这种单纯的匹配对于学习者来说易于学习和掌握，因而在使用过程中接受语的二语学习者也有此倾向，《老乞大》等汉语学习材料和翻译文献中处置动词、使役动词单一，没有“元刊杂剧”丰富，反映出二语学习的这一特点。

形式与意义的关系是语法研究要发掘的根本问题，而形式与意义正确匹配也是二语习得的难点。相较来说形式的特点比较容易掌握，形式与意义匹配关系准确习得的关键在意义的把握。从元代三种语料中处置式、使役句的使用看，句式结构上“汉儿言语”没有出现“标准汉语”类材料所没有的特点，翻译体文献中主要特点也基本一致，只有处置式在助动词位置、否定词位置、处置与致使的顺序上出现了不见于“标准汉语”材料的特点，但所占比例非常低，从后来的汉语演变看也没有保留。但元代缺省役事的使役句的语义却发生了变化，出现了可以补出役事但不补出句义更顺畅、句义偏离使役义和不能补出役事、句义完全没有使役义两类句子，这是蒙古语为母语的汉语学习者以汉语本有的“使役动词+动词”这一结构去对译蒙古语的使动句时，受蒙古语影响模糊了汉语使役句对致事和役事关系的强调，受汉语影响又一定程度滤掉了蒙古语使役句的“动作受动性”语义，“使役动词+动词”在元代出现了以往所没有的语义。比较表 4-5 和表 4-6 可见，虽然缺省役事的使役句在“元刊杂剧”和《蒙古秘史》中使用频率相差较大，但缺省役事使役句中元代才出现的特殊语义的句子在两类文献中的使用频率一样。

来自母语的句法语义方面的干扰特征即使到了二语习得的高级阶段也顽固地保留着，前一章关于东南亚学生结果补语和趋向补语习得的考察，本章对元代语言接触不同阶段语料的考察都体现出了这一共同特点。

第五章 结　语

本研究尝试将类型学的相关研究成果与作为第二语言的汉语语法教学研究相结合，作了三个方面的尝试。研究所作的第一方面尝试是类型学角度的汉外对比，第二章运用类型学和跨语言对比的研究成果，对比了汉语和东南亚语言的量词系统和多功能语素 GIVE 的用法，指出汉语与东南亚语言间存在有共性的差异，并且这种差异在东南亚语言母语学生的汉语使用中有所反映。第二方面的尝试是探索类型学特征对汉语二语学习的影响，第三章从与汉语类型学特征相同的母语和与汉语类型学特征不同的母语在汉语二语学习中影响应该有所不同的假设出发，考察母语与汉语同为连动型语言的东南亚地区学生学习汉语结果补语和趋向补语的特点，发现他们表现出不见于其他地区学生的突出的特点。第三方面的尝试是吸收语言接触理论对语言接触中接受语二语习得者会带进母语的干扰特征，所使用的接受语在不断发展的观点，对元代语言材料中反映出的处置句和使役句的若干特点从二语习得和中介语角度进行解释。

研究显示，类型学提供了一个汉外对比的新角度，可以在统一参项下对汉语与多种其他语言作对比，便于发现汉语与一组语言的异同。发现的异同点对汉语二语学习和汉语母语者对这些语言的二语学习都具有启发意义。类型学特征同时也是一个观察汉语二语学习的视角，可以解释具有与汉语相同的类型学特征的语言和与汉语类型学特征不同的语言母语背景学生间的差异性。本研究特别显示，类型学特征的影响可较好地解释高等级学习者使用目的语的一些特点，而高等级学习者的目的语材料也是很好的语言研究材料。

既然类型学框架下汉语与其他语言的异同、不同母语的汉语二语学习者之间的差异可以以组为单位进行考察，那么得到的认识就不只是对具体某一种语言背景学生的汉语教学有参考价值，对一组类型特征相同的语言背景学生的汉语教学也有参考价值，因而针对有同一类型学特征的一组语言背景学生的汉语二语教学可以有一定的一致性。近年来汉语教材编写中有强调国别化和强调普适性的分歧，仅就教授汉语语言知识而言，主要内容是一样的，普适性是主要

的，完全的国别化教材也是不现实和不经济的。但是不同语言的差异可以作为教学参考、考察点出现，在教学中作适当的突出和针对性处理。运用类型学的研究成果和分析方法，根据一些类型学特征将语言分组，并分组考虑它们和汉语的差异，这样的研究成果既有针对性，也有更大的适用性，并且更经济。

汉语二语学习者的表现也在一定程度上证明了类型学特征一致的语言背景的学生在学习汉语时具有共性的表现，不过目前还不能肯定说明这种表现或是类型学特征的影响力具体有多大，这主要是因为目前的数据来源还不充分，本研究的数据来源一是已经发表的本研究所涉及的汉语各项特征的汉语二语教学研究，这些研究所做的调查大多不是针对具体的类型学特征的，本研究对其数据中与类型学特征相关的部分进行了分析。另一来源是本研究所做的调查，这些调查包括汉语与泰语、越南语、印尼语量词系统和量名搭配关系的调查（王晓哲，2010），汉语形状量词的误用调查（马丹，2012），泰国学生“给”使用情况考察（陈淑仪，2016），泰语、马来语、印尼语学生结果补语“到”的习得调查（李文洁，2014），中介语语料库中东南亚学生补语“起”的使用情况调查（刘燕林，2015）。这些调查和数据都还是以点代面式的，不够全面。调查的手段和过程有待进一步完善，如何能更有效地探查到具有类型学意义的汉语语言特点在作为第二语言的汉语教学中的影响，这方面的研究还很少，这类调查并非完全等同于单纯的习得或教学调查，本研究选择了几个语言点做较深入考察，但这还只是尝试性研究，这类调查研究的范式仍需进一步探讨。

但是，已经做的研究表明，类型学可以是作为第二语言的汉语研究的一个重要视野，可以帮助我们发现“语言类型组”间的差异，这种差异的发现对汉语二语教学和相应的汉语母语学生的外语教学都是有意义的。同时，这样的观察视角也可以发现二语习得材料的语言学价值，将语言教学研究与语言学研究紧密地联系到一起。

参 考 文 献

白克宁，2010. 以越南语为母语的学生趋向补语习得顺序研究. 语言教学研究 (4).
陈保存，等，1988. 汉语量词词典. 福州：福建人民出版社.
陈晨，2005. 泰国学生汉语趋向补语习得偏误分析. 云南师范大学硕士学位论文.
陈孟寅，2012. 日本学生汉语结果补语残缺偏误分析. 北京语言大学硕士学位论文.
陈淑仪，2016. 类型学视野的汉泰“给”与“hai[51]”的功能扩展——兼论泰国学生“给”的习得顺序. 北京语言大学博士学位论文.
陈瑶，2009.“给予”义动词兼表“施受”的动因研究——以徽语祁门话的“分”为例. 福建省辞书学会第五届会员代表大会暨第十九届年会论文集.
程潇晓，2017. 汉语二语者路径动词的混用倾向及其成因——聚焦指示语义成分的类型学分析. 汉语学习 (5).
褚佩如，金乃莉，2002. 汉语量词学习手册. 北京：北京大学出版社.
戴庆厦，2012. 戴庆厦文集. 北京：中央民族大学出版社.
戴庆厦，2006. 汉语与少数民族语言语法比较. 北京：民族出版社.
邓玉春，2010. 汉语“给”字给予句与越南语“cho”字给予句的对比. 法制与经济 (8).
杜氏碧莲，2012. 越南学生习得汉语介词“给”的情况考察. 复旦大学硕士学位论文.
段芳草，2011. 初中级越南学生汉语复合趋向补语习得研究. 华东师范大学硕士学位论文.
范群，2005.“给”的语法化考察及其在句子中的焦点标记功能. 山西大学硕士学位论文.
冯春田，2000. 近代汉语语法研究. 济南：山东教育出版社.
傅子轩，2007. 印尼留学生趋向补语的习得研究. 暨南大学硕士学位论文.
嘎日迪，2006. 中古蒙古语研究. 沈阳：辽宁民族出版社.
高宁栏，2007. 韩国留学生习得汉语趋向补语偏误分析. 吉林大学硕士学位论文.
高顺全，2017. 语序类型学视角下的汉语框式介词习得偏误研究——以“在……上”为例. 海外华文教育 (12).
郭风岚，刘辉，2017. 中高级水平学习者汉语语序偏误的类型学分析. 汉语学习 (2).
郭先珍，1987. 现代汉语量词手册. 北京：中国和平出版社.
郭先珍，2002. 现代汉语量词用法词典. 北京：语文出版社.
韩礼德，2007. 汉语语言研究（汉译本）. 北京：北京大学出版社.
汉语印度尼西亚语词典编委会，2002. 汉语印度尼西亚语词典. 北京：外文出版社.
汉越词典编写组，2005. 汉越词典. 北京：商务印书馆.
郝美玲，王芬，2015. 来自不同语言类型的学习者叙述汉语运动事件的实验研究. 世界汉语教学 (1).
何杰，2000. 现代汉语量词研究. 北京：民族出版社.

何杰，2003. 量词一点通. 北京：北京语言文化大学出版社.
何晓炜，2003. 双宾结构和与格结构的关系分析. 外国语 (2).
何晓炜，2009. 双及物结构的语义表达研究. 外语教学与研究 (1).
贺一凡，2012. 外国留学生复合趋向补语引申义习得情况考察与分析. 复旦大学硕士学位论文.
洪婷，2006. 外国学生使用汉语趋向补语习得研究. 南京师范大学硕士学位论文.
胡永梅，2008. 泰国学生汉语习得偏误现象解析. 山东大学硕士学位论文.
黄玉花，2007. 韩国留学生的汉语趋向补语习得特点及偏误分析. 汉语学习 (4).
霍晶莹，2008. 留学生表趋向意义趋向补语的习得研究. 陕西师范大学硕士学位论文.
江蓝生，2012. 汉语连-介词的来源及其语法化的路径和类型. 中国语文 (4).
蒋绍愚，1997. 把字句略论——兼谈功能扩展. 中国语文 (4).
蒋绍愚，1999.《元曲选》中的“把”字句. 语言研究 (1).
蒋绍愚，2002.“给”字句、“教”字句表被动的来源. 语言学论丛 (26).
焦凡，1993. 看图学量词. 北京：华语教学出版社.
焦凡，2001. 汉英量词词典. 北京：华语教学出版社.
金善熙，2004. 韩国学生使用汉语趋向补语的偏误分析. 华东师范大学硕士学位论文.
金宗燮，2006. 韩国留学生使用汉语结果补语的情况考察. 北京语言大学硕士学位论文.
李蓓，阮明芳，2012. 汉语“给”和越南语对应词“cho”对比分析. 语言应用研究 (10).
李超，2012. 韩国留学生汉语趋向补语习得研究. 黑龙江大学硕士学位论文.
李春亨，2009. 韩国留学生汉语趋向补语习得过程研究. 吉林大学博士学位论文.
李大忠，1996. 外国人学汉语语法偏误分析. 北京：北京语言文化大学出版社.
李建成，2007. 韩国留学生汉语趋向补语习得过程中的言语加工策略研究. 北京语言大学硕士学位论文.
李来慧，2011. 以英语为背景的学习者习得趋向补语的偏误分析. 辽宁师范大学硕士学位论文.
李炜，2004. 加强处置、被动语势的助词“给”. 语言教学与研究 (1).
李文洁，2014. 类型学视野下的东南亚留学生虚化结果补语“到”的偏误研究——以泰国、马来学生为例.北京语言大学硕士学位论文.
李艳杰，2004. 母语为英语的留学生汉语趋向补语习得偏误分析. 中央民族大学硕士学位论文.
李燕，2012. 不同母语背景留学生习得趋向补语范畴的比较研究. 创新教育国际学术会议（上海）.
李银京，2009. 韩国留学生汉语结果补语偏误分析. 北京语言大学硕士学位论文.
李昱，2014. 汉语双及物构式二语习得中的语言变异现象研究.世界汉语教学 (1).
林华勇，吴雪钰，2013. 语义地图模型与多功能词“到”的习得顺序. 语言教学与研究 (5).
刘丹青，2001. 汉语给予类双及物结构的类型学考察. 中国语文 (5).
刘汉武，2013. 基于越南学生中介语语料库的趋向补语偏误分析. 国际汉语学报, 3(2).
刘学敏，邓崇谟，1989. 现代汉语名词量词搭配词典. 杭州：浙江教育出版社.
刘燕林，张赪，2015. 外国学生趋向补语“起”使用情况考察及分析——基于中介语语料库的研究. 第二语言学习研究 (1).
刘月华，1998. 趋向补语通释. 北京：北京语言文化大学出版社.
刘月华，潘文娱，故韡，2001. 实用现代汉语语法（增订本）.北京：商务印书馆.
柳健美，2010. 汉语抽象名词与名量搭配关系的历史和跨语言对比研究. 北京语言大学硕士

学位论文.
龙娟，2005. 对外汉语教学趋向补语偏误分析. 华中科技大学硕士学位论文.
龙伟华，2004. 汉泰语量词比较研究. 云南师范大学硕士学位论文.
卢桂芝，2011. 汉语“给”与泰语“ให้”的对比研究. 暨南大学硕士学位论文.
鲁健骥，1994. 外国人学汉语的语法偏误分析. 语言教学与研究 (1).
鹿士义，高洁，何美芳，2017. 汉语运动事件表达偏误的类型学考察. 语言教学与研究 (5).
罗翠贤，2011. 汉语介词“给”和越南语介词“cho”比较研究. 华中师范大学硕士学位论文.
吕叔湘，1999. 现代汉语八百词（增订本）. 北京：商务印书馆.
马丹，2012. 基于语料库的汉语作为第二语言的形状量词误用研究. 北京语言大学硕士学位论文.
马尔迪，李国慧，2013. 俄罗斯留学生汉语趋向补语偏误研究. 黑龙江教育学院学报, 32(4).
毛文婧，2013. 俄罗斯留学生汉语趋向补语的偏误分析. 吉林大学硕士学位论文.
孟琮，郑怀德，孟庆海，蔡文兰，1999. 动词用法词典. 上海：上海辞书出版社.
潘艳红，2009. 钦州壮语 hai[11] 的词汇意义和语法功能. 中央民族大学学报（哲学社会科学版）(1).
齐春红，2014. 越南语母语者汉语趋向补语习得顺序研究. 云南师范大学学报（对外汉语教学与研究版），12(4).
钱伟，彭建国，2008.“给”[kei]词义的演变. 语言学研究 (2).
钱旭菁，1997. 日本学生汉语趋向补语习得顺序. 世界汉语教学 (4).
钱尹璐，2013. 母语为英语的学习者习得汉语趋向补语的偏误研究. 西安外国语大学硕士学位论文.
沈家煊，1999.“在”字句和“给”字句. 中国语文 (2).
盛益民，2010. 绍兴柯桥话多功能虚词“作”的语义演变——兼论太湖片吴语受益者标记来源的三种类型.语言科学 (2).
盛益民，2015. 语义地图的不连续和历史演变——以绍兴柯桥话虚词“作”、“拨”为例//李小凡主编. 汉语多功能语法形式的语义地图研究. 北京：商务印书馆.
宋卫卫，2006. 母语为英语的留学生汉语趋向补语的偏误分析与研究. 厦门大学硕士学位论文.
孙冬惠，张恒军，2008. 留学生汉语结果补语习得研究. 吉林省教育学院学报 (9).
孙建华，2014. 汉语关系从句的二语习得实证研究. 语文建设 (12).
孙文访，2012. 基于语言类型学的第二语言习得研究. 语言教学与研究 (2).
孙叶林，2005. 昭阳方言“把”字研究. 衡阳师范学院学报 (4).
太田辰夫，1991. 汉语史通考. 江蓝生，白维国，译. 重庆：重庆出版社.
覃国生，谢英，2009. 老挝语——壮语共时比较研究. 北京：民族出版社.
唐玲，2004. 印尼留学生粘合式述补结构习得状况研究. 暨南大学硕士学位论文.
田静，2011. 高级阶段越南留学生趋向补语习得偏误研究. 华中师范大学硕士学位论文.
田美吟，2011. 泰国留学生汉语趋向补语习得偏误研究. 广西大学硕士学位论文.
王海玉，2012. 对外汉语简单趋向补语教学研究. 山东师范大学硕士学位论文.
王建，2004.“给”字句表处置的来源. 语文研究 (4).
王丽影，2013. 趋向补语的习得及教学策略研究. 哈尔滨师范大学硕士学位论文.
王琳琳，蒋平，2011. 双及物结构句式选择的语序规律制约因素. 南昌大学学报（人文社会

科学版）(4).
王晓哲，2010. 泰语学生现汉主要个体量词使用情况调查报告和量词教学//汉语国际教育“三教”问题——第六届对外汉语学术研讨会论文集. 北京：外语教学与研究出版社.
王晓哲，2012. 汉语与东亚、东南亚语言量词对比研究——基于类型学理论. 北京语言大学硕士学位论文.
王昕旖，2012. 留学生“V+起来”的习得偏误分析及教学建议. 暨南大学硕士学位论文.
王勇，周迎芳，2014. 二语习得研究与语言类型学. 中国外语 (5).
魏耕耘，2001. 留学生表趋向意义趋向补语的习得研究. 北京语言文化大学硕士学位论文.
魏培泉，1997. 论古代汉语中几种处置式在发展中的分与合//中国境内语言暨语言学（第四辑）. 台北：“中央研究院”历史语言研究所.
温燕强，2011. 汉语与印尼语介词“给”的差异分析及印尼学生习得汉语介词“给”偏误研究. 湖南师范大学硕士学位论文.
吴福祥，1996. 敦煌变文语法研究. 长沙：岳麓书社.
吴福祥，2011. 多功能语素与语义图模式. 语言研究 (1).
吴建设，莫修云，2018. 语言类型学视角下外国留学生的“把”字句习得研究. 汉语学习 (5).
吴素兰，2007. 从中泰对比看泰国学生汉语常用介词的习得与教学. 苏州大学硕士学位论文.
肖奚强，周文华，2009. 外国学生汉语句式学习难度及分类排序研究. 北京：高等教育出版社.
小泽重男，2004. 中世纪蒙古语诸形态研究. 呼格吉勒图，等译. 呼和浩特：内蒙古教育出版社.
徐丹，1992. 北京话中的语法标记词“给”. 方言 (1).
杨德峰，2003a. 英语母语学习者趋向补语的习得研究. 世界汉语教学 (2).
杨德峰，2003b. 朝鲜语母语学习者趋向补语的习得情况分析. 暨南大学华文学院学报 (3).
杨德峰，2004. 日语母语学习者趋向补语的习得情况分析. 暨南大学华文学院学报 (3).
杨光远，2006. 台语“给”的用法. 民族语文 (6).
杨丽华，2011. 日本学生趋向补语“起来”的习得研究及教学建议. 复旦大学硕士学位论文.
杨明珠，2008. 趋向补语研究及其偏误分析. 福建师范大学硕士学位论文.
杨平，2002.《朱子语类》的“将”字句和“把”字句//宋绍年，等编：汉语史论文集. 武汉：武汉出版社.
杨宗雄，2006. 泰国学生汉语常用名量词习得偏误分析. 云南师范大学硕士论文.
殷焕先，何平，1991. 现代汉语常用量词词典. 济南：山东大学出版社.
尹洪山，2004. 类型普遍性理论对第二语言学习困难的预测. 山东外语教学 (1).
尹洪山，2005. 语言类型学视角下的二语习得顺序研究. 齐鲁师范学院学报 (5).
翟英华，2008. 俄罗斯留学生习得汉语趋向补语的教学研究. 齐齐哈尔大学学报（哲学社会科学版）(6).
曾怡华，2007. 越南留学生学习汉语量词的偏误分析. 语言教学研究 (5).
张伯江，1999. 现代汉语的双及物结构式. 中国语文 (3).
张赪，2009. 类型学背景下的汉泰语量词语义系统对比和汉语量词教学. 世界汉语教学 (4).
张德岁，唐爱华，2010. 宿州方言中的“给”. 宿州学院学报 (7).
张广洲，2011. 韩国留学生习得汉语趋向补语调查与分析. 东北师范大学硕士学位论文.

张惠英，2002. 汉藏系语言和汉语方言比较研究. 北京：民族出版社.
张静，2010.“V 起”的句法、语义及语法化研究. 暨南大学硕士学位论文.
张敏，2003. 汉语语法化研究的类型学与认知语言学视点. Proceedings of the 23rd International Conference of Chinese Studies. Seoul: Hanyang University, 493-516.
张敏，2006. 名量词“道”与“条”的辨析. 湖北教育学院学报, 23(7).
张敏，2010. 语义地图模式：原理、操作及在汉语多功能语法形式研究中的运用. 语言学论丛（第 42 辑）. 北京：商务印书馆.
张铭涧，2012. 二语习得研究的类型学视角. 青岛大学师范学院学报 (4).
张园，2012. 留学生习得动结式“V 见”、“V 到”的分析研究. 陕西师范大学硕士学位论文.
赵元任，1979. 汉语口语语法. 吕叔湘，译. 北京：商务印书馆.
周小兵，朱其智，邓小宁，2007. 外国人学汉语语法偏误研究. 北京：北京语言大学出版社.
周颖，2012. 俄罗斯初级汉语学习者趋向补语习得研究. 新余学院学报, 17(6).
朱庆明，1994. 析“支”、“条”、“根”. 世界汉语教学 (3).
朱永平，2004. 第二语言习得难度的预测及教学策略. 语言教学与研究 (4).
邹华丽，2008. 外国留学生汉语复合趋向补语引申用法习得研究. 华东师范大学大学硕士学位论文.
祖生利，2007. 元代的蒙式汉语及其时体范畴的表达——以直译体文献研究为中心. 当代语言学 (1).
Aikhenvald, Alexandra Y., 2000. Classifiers—A Typology of Noun Categorization Device. New York: Oxford University Press.
Aikhenvald, Alexandra Y., 2006. Serial Verb Construction in Typological Perspective//Alexandra Y. Aikhenvald & R. M. W. Dixon (eds.). Serial Verb Constructions. London: Oxford University Press, 1-68.
Aikhenvald, Alexandra Y. & R. M. W. Dixon (eds.), 2001. Areal Diffusion and Genetic Inheritance. London: Oxford University Press.
Allan, K., 1977. Classifiers. Language，53(3): 285-311.
Bisang, W., 1996. Areal Typology and Grammaticalization: Process of Grammaticalization Based on Nouns and Verbs in East and Mainland South East Asian Languages. Studies in Languages, 20(3): 519-597.
Carpenter, K., 1986. Productivity and Pragmatics of Thai Classifiers. Berkeyley Linguistics Society: Proceedings of the Annual Meeting, 12:14-25.
Chappell & Peyraube, A, 2006. The Analytic Causatives of Early Modern Southern Min in Diachronic Perspective//何大安等编辑. Linguistic Studies in Chinese and Neighboring Languages: Festschrift in Honor of Professor Pang-hsin ting on His 70th birthdays. 台北：“中央研究院”语言学研究所，973-1011.
Chin, Andy C., 2011. Grammaticalization of the Cantonese Double Object Verb [pei^{35}]畀 in Typological and Areal perspective，Language and Linguistics, 12(3): 529-563.
Coklin, Nancy, 1981. The Semantics and Syntax of Numeral Classification in Tai and Austronesian, Ph.D dissertation, University of Michigan.

Comrie，Bernard, 1984. Why linguistics need language acquisition//W. E. Rutherford (ed.) Language Universals and Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 11-29.

Croft, William, 1994. Semantic Universals in Classifier Systems. Word，45(2): 145-171.

Daley, Karen Ann, 1998. Vietnamese Classifiers in Narrative Texts. A publication of the Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington.

DeLancey, S, 1986. Toward a History of Thai Classifier System//Craig (ed.). Noun Classes and Categorizaton. Benjamins B.V, 437-452.

Diller, A. V. N., 2006. Thai Serial Verbs: Cohesion and Culture//Alexandra Y. Aikhenvald & R. M. W. Dixon (eds.). Serial Verb Constructions. London: Oxford University Press, 160-177.

Dixon, 2000. A Typology of Causatives: Form, Syntax and Meaning. Dixon & Aikhenvald (ed). Changing Valency—Case studies in transitivity. Cambridge University Press.

Eckman, F., 1977. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. Language Learning, 27: 315-330.

Eckman, F., 1984. Universals, Typology and Interlanguage//W. E. Rutherford (ed.). Language Universals and Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 79-105.

Eckman, F., 1991. The Structural Conformity Hypothesis and the Acquisition of Consonant Cluster in the Interlanguage of ESL Learners. Studies in Second Language Acquisition, 13: 23-41.

Enfield, N.J., 2002. Functions of 'Give' and 'Take' in Lao Complex Predicates//R.S.Bauer (ed.). Collected Papers on Southeast Asian and Pacific Languages. Canberra: Pacific Linguistics, 13-36.

Enfield, N.J., 2003. Linguistic Epidemiology. Semantics and Grammar of Language Contact in Mainland Southeast Asia. London/New York: RoutledgeCurzon.

Enfield, N.J., 2005. Areal Linguistics and Mainland Southeast Asia. Annual Review of Anthropology, 34: 186-206.

Enfield, N.J., 2007. A Grammar of Lao. Berlin/New York, Germany: Mouton de Gruyter.

Haas, Mary R., 1942. The Use of Numeral Classifiers in Thai. Language, 18(3): 201-205.

Hang, Seungman., 1997. A Comparative Analysis of SVCs and Korean V-V Compounds. The 40th Anniversary of Generativism. Proceedings of electronic conference Dec, 1-12.

Hasegawa, Nobuko., 2000. Resultatives and Language Variations: Result Phrases and VV. Compounds. Japanese/Korean Linguistics. Stanford: CSLI Publications, 9: 269-282.

Haspelmath, M., 2003. The Geometry of Grammatical Meaning: Semantic Maps and Cross-linguistic Comparison//M. Tomasello (ed.). The New Psychology of Language. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2:211-243.

Hawkins, J. A., 1987. Implicational Universal as Predictors of Language Acquisition. Linguistics, 25:453-473.

Hein Bernd & Kuteva Tania, 2005. Language Contact and Grammatical Change. Cambridge University Press.

Hein Bernd & Kuteva Tania, 2002. World Lexicon of Grammaticalization. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2002.

Sohn, Ho-Min., 2001. The Korean Language. New York: Cambridge University Press.

Iwasaki, S. & Yap, F.H., 1998. The Emergence of "GIVE" Passive in East and Southeast Asian Languages//M.Alves et al. (ed.). SEALS VIII Papers from the 8th Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society. Canberra, Australia, Pacific Linguistics, Research School of Pacific and Asian Studies, The Australian National University, 193-208.

Iwasaki, S. & Yap, F.H., 2003. From Causative to Passive: A Passage in Some East and Southeast Asian Languages//Eugene H. Casad & Gary Palmer (ed.). Cognitive Studies and Non-Indo-European Languages. Berlin/New York, Germany: Mouton de Gruyter, 419-445.

Iwasaki, S. & Ingkaphirom, P., 2005. A Reference Grammar of Thai. New York：Cambridge University Press.

Keenan, E. & B. Comrie., 1977. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. Linguistic Inquiry, (1): 63-99.

Kim, Jong-Bok., 2010. Argument Composition in Korean Serial Verb Constructions. Projections from Kyung Hee University. http://web.kyunghee.ac.kr/~jongbok/research/final-papers/2010-final/serial-hyundai.pdf, 2010.8.7/2019.6.20.

Lee Chiachun, 1997. Contact-Induced Grammatical Change: The case of Gei3 in Taiwanese Mandarin（语言接触引发的演变——以台湾华语“给”为例）. 台湾“清华大学”博士学位论文.

Lee, Juwon, 2012. Change of State Verb and Syntax of Serial Verb Constructions in Korean. An HPSG Account. Coyote Papers: Working Papers in Linguistics, Linguistic Theory at the University of Arizona. https://repository.arizona.edu/handle/10150/253420, 2012.11.27/2019.6.20.

Lord, C., Yap, F.H. & Iwasaki, S., 2002. Grammaticalization of 'GIVE': African and Asian Perspectives//Lles Wischer & Gabriele Diewald (eds.). Typological Studies in Language Amsterdam/Philadelphia, Netherland: John Benjamins, 49: 217-235.

Mathias, J., 2015. The far West of Southeast Asia: 'give' and 'get' in the languages of Myanmar//Enfield, N.J. & Comrie, Bernard (eds.). Languages of Mainland Southeast Asia: Berlin/New York, Germany: Mouton de Gruyter, 155-208.

Matisoff, James A., 1991. Areal and Universal Dimensions of Grammatization in Lahu//Elizabeth Closs Traugott & Bernd Heine (eds.). Approaches to Grammarticalization Volume II. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 383-453.

Muansuwan, Nuttanart, 2001. Directional Serial Verb Constructions in Thai//Dan Flickinger & Andreas Kathol (eds.). Proceedings of the 7th International HPSG Conference, UC Berkeley 22-23 July, 2000. CSLI Publications.

Mueanjai, S. & Thepkanjana, K., 2008. Semantic extension of the verb of giving in Vietnamese. The Mon-Khmer Studies Journal, 38: 149-160.

Müller-Gotama, F., 1995. Complementation in Classical Malay//M. Alves (ed.). Papers from the Third Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society. Arizona State University,

Program for Southeast Asian Studies, 145-155.
Newman, J., 1996. Give: A Cognitive Linguistics Study. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
Nguyen. Dinh Hoa, 1957. Classifiers in Vietnamese. Word, 13(1): 124-152.
Omar, Asmah Haji, 1972. Numeral Classifiers in Malay and Iban. Anthropological Linguistics, 14(3): 87-96.
Peng Guozheng & Chappell, H., 2011. Ya33 'GIVE' as a Valency Increaser in Jinghpo Nuclear Serialization: from Benefactive to Malefactive. Studies in Language, 35(1): 128-167.
Ramat, Anna Giacalone (ed), 2003. Typology and Second Language Acquisition. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
Song, J.J., 1998. On the Development of MANNER from GIVE//Newman J. (ed.). The Linguistics of Giving. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 327-348.
Thepkanjana, K. & Uehara, S., 2007. The Verb of Giving in Thai and Mandarin Chinese as a Case of Polysemy: a Comparative Study, Language Sciences, 30(6): 621-651.
Thomason, S., 2001. Language Contact. Edinburgh University Press.
Tomioka, N., 2004. The Lexicalization Patterns of Verbs and V-V Compounds. Proceedings of TROSS 03: Workshop on Multi-Verb-Constructions, Trondheim. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.558.9715&rep=rep1&type=pdf, 2004/2019.6.20.
Zhang Min, 2013. The Revised Semantic Map of Oblique Markers and Its Implications for Comparative and Diachronic Studies of Chinese Syntax. Special Topic Paper for the Li Fang-Kuei Society for Chinese Linguistics Young Scholars Symposium. University of Washington, Seattle, August 11-13: 203-208.
อรทัย เดชธำรง. หน้าที่ของคำ " ให้ " ในภาษาไทย. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 1970. (Dejthamrong, O. Grammatical functions of the Word "hâj" in the Thai Language. Master of Arts. Department of Thai, Chulalongkorn University, 1970.）

附录 1　汉语常用名词表

说明：

1. 该附录中收录了 700 个左右常用名词，这些名词根据参考文献中所列的量词词典、旧 HSK 大纲及汉语语料库整理而得。

2. 名词后括号内列出了其常搭配的量词，名量搭配实例来自北京语言大学郑艳群教授根据多本汉语量词词典所建立的语料库，我们从中选择了部分名词，并进行了适当的人工干预，其中有些名量搭配似乎不常用，但从语料库中生成并经人工干预后仍然存在，故予以保留。鉴于对汉语教学的参考价值和篇幅，只列出了普通个体量词，未列出通用量词。

3. 名词的排列参照但不严格依据音序，对书本类名词、衣物名词、动物名词、液体名词、植物名词等几类所包括名词较多而所使用量词又较集中的名词则集中列出。

坝（道）、疤（道、块、条）、伤痕（条、道）、把手（只）、班机（架）、斑（块）、板（块）、黑板（块）、半导体（只）、半径（条）、棒（根）、棒球（只）、包袱（块）、雹子（块、颗、粒）、宝剑（把、口）、刀（把、口）、宝石（颗、粒、枚）、报（张）、报纸（张）、碑（块）、贝壳（片、只）、被子（条）、绷带（根、条）、鼻涕（滴、条）、眼屎（颗、粒）、粪便（粒）、鼻子（只）、笔（支、枝）、钢笔（支）、边（条）、边界（条）、鞭子（根、条）、便道（条）、便条（张）、辫子（根、条）、标语（幅、条、张）、标准（条）、表（块、只）、表（张）、冰（块）、冰棍（支）、饼（块、张）、饼干（块、片）、玻璃（块、片）、薄膜（块、张）、船（条、只）、钉子（颗）、底片（张）、布（幅、块、条）、布告（张）、部队（支）、海军（支）、队伍（支）、分队（支）、菜（道）、菜单（张）、草（根）、叉子（把）、勺子（把）；差距（段）、铲（把）、肠（根）、香肠（根）、场地（块）、钞票（张）、朝气（股）、潮流（股）、成语（条）、齿轮（只）、翅膀（只）、绸子（幅、块）、出路（条）、处方（张）、药方（张）、传单（张）、传真（张）、窗户（面）、门（扇）、窗帘（幅、块）、床（张）、床单（幅、条）、病床（张）、床位（张）、磁带（盘）、

磁铁（块）、刺（根）、葱（根）、措施（条）、大道（条）、大街（条）、公路（条）、街（条）、街道（条）、路（条）、路线（条）、道（股、条）、道路（条）、死路（条）、胡同（条）、大理石（块）、大陆（块）、大米（颗、粒）、谷子（颗、粒）、稻子（颗、粒）、豆子（颗、粒）、花生（颗、粒）、种子（颗、粒）、米（颗、粒）、带儿（条、根）、蛋（只）、导弹（颗、枚）、灯笼（只）、灯泡（只）、凳子（条、张）、笛子（根、支、枝）、地（块）、地板（块）、地毯（块、条、张）、地图（幅、张）、电铃（只）、电流（股）、电炉（只）、电路（条）、电钮（只）、电线（股、条）、碟子（只）、饭碗（只）、盘子（只）、碗（只）、定律（条）、法规（条）、法令（条）、法律（条）、法则（条）、东西（团）、毛线（团）、碎纸（团）、动脉（根、条）、豆腐（块）、读物（本）、缎子（块）、对策（条）、耳朵（只）、发票（张、本）、帆（张）、帆船（条、只）、渡船（条、只）、方针（条）、防线（道、条）、飞船（只）、飞机（架）、肥皂（块、条）、废墟（块）、粉笔（根、支）、风（股）、风景（幅）、风筝（只）、缝（道、条）、浮雕（幅）、斧子（把）、干劲（股）、活力（股）、激情（股）、干线（条）、甘蔗（根）、杆（根）、纲领（条）、缸（口）、钢（块）、钢材（根）、钢琴（架）、稿纸（本、张）、胳膊（条、只）、歌（支）、歌曲（支）、根（条）、根据地（块）、耕地（块）、工地（块）、工事（道）、工序（道）、弓（张）、公约（条）、沟（道、条）、股票（张、只）、骨头（块、根）、鼓（面）、瓜（块）、瓜子（颗、粒）、棺材（口）、管道（根、条）、惯用语（条）、光（道、束、支）、光线（道、束、支）、光芒（道）、光棍（条）、广告（幅、张、条）、规定（条）、规则（条）、规矩（条）、规律（条）、轨道（条）、桂冠（顶）、锅（口、只）、国际法（条）、国库券（张）、国旗（面）、红旗（面）、国土（块）、航道（条）、航线（条）、合同（张）、河（条）、江（条）、河流（条）、河道（条）、核桃（颗）、荷花（朵）、痕迹（条）、恒星（颗）、红领巾（条）、虹（道、条）、胡子（根）、头发（根）、毛（根）、壶（把）、葫芦（只）、花（片）、花纹（道、条）、化石（块）、画儿（幅、张）、荒地（块）、黄瓜（根、条）、黄金（块）、黄油（块）、火（把、团）、火柴（根）、火箭（枚、支）、火焰（团）、机器（架）、肌肉（块）、基地（块）、基金（支）、激光（束）、纪律（条）、甲板（块）、假条（张）、肩膀（只）、剪刀（把）、建议（条）、箭（支、枝）、姜（块）、讲义（张）、奖状（张）、桨（根、支）、胶片（张）、焦炭（块）、角（只）、脚（只）、教训（条）、界限（条）、金牌（块、枚）、金属（块）、筋（根、条）、劲（股）、劲头（股）、

经典（本）、经历（段）、经验（条）、茎（根）、井（口）、镜子（块、面）、距离（段）、锯（把）、军队（支）、军舰（条、只）、军装（件、身）、卡片（张）、空白（块）、空军（支）、空气（股）、空隙（段）、口袋（条、只）、筷子（根、支、枝）、矿石（块）、喇叭（支）、蜡烛（支、枝）、来历（段）、栏杆（道）、篮子（只）、箩筐（只）、乐队（支）、乐曲（支）、棱（道）、梨（只、个）、犁（架、张）、篱笆（道）、理由（条）、力量（股、支）、力气（股）、沥青（块）、荔枝（颗、枚）、栗子（颗、粒）、莲子（颗、粒）、镰刀（把）、脸（张）、脸盆（只）、链子（根、条）、粮食（颗、粒）、亮光（道、束）、料（块）、烈火（团）、领土（块）、笼子（只）、陆地（块）、录音机（架）、路程（段）、路子（条）、铝（块）、轮船（条、只）、轮子（只）、锣（面）、螺丝钉（颗、枚）、麻（根、团）、麻袋（条）、马车（架）、马路（条）、毛（根、片）、毛笔（根、支、枝）、毛巾（块、条）、毛线（股、支、团）、帽子（顶）、眉毛（道、条）、煤（块）、煤气（股）、门（道）、谜语（条）、棉花（朵、团）、面（团）、面孔（张）、面条（根）、苗（根）、名单（张）、明信片（张）、命（条）、性命（条）、命令（道、条）、抹布（块）、墨（块、条）、木头（根、条、块）、目光（道）、目录（条、张）、难关（道）、难题（道）、脑袋（颗）、尼龙（块）、泥（块、团）、泥土（块）、逆流（股）、柠檬（只）、纽扣（颗、粒）、农田（块）、怒火（股）、拍子（只）、牌（张）、牌子（块）、炮弹（颗、枚）、跑道（条）、泡沫（团）、配方（张）、批示（条）、皮（块、张）、皮带（根、条）、票（张）、屏障（道）、坡（道）、扑克（张、套）、葡萄（架、颗、粒、串）、瀑布（道）、期刊（本）、漆（道）、旗袍（件）、旗子（面）、启示（条）、气（团）、气流（股）、气球（个、只）、气体（股）、气味（股）、气息（股）、汽船（条、只）、铅（块）、铅笔（根、支、枝）、签证（张）、钳子（把）、枪（条、支、枝）、墙（道、面）、锹（把）、芹菜（根）、琴（把、架）、情（段）、情报（条）、请柬（张）、球队（支）、曲线（根、条）、曲子（支）、渠道（条）、拳头（只）、缺点（条）、热情（股）、人（口）、人参（根）、日报（张）、日光（道）、日子（段）、伞（把）、雨伞（把）、嗓子（条）、沙（粒）、沙发（张）、沙滩（块）、沙子（颗、粒）、纱（团、支）、山（道）、山冈（道）、山沟（道、条）、山脉（道、条）、山水（幅）、珊瑚（块）、闪电（道）、扇子（把）、伤（块）、伤口（道、条）、烧饼（块）、舌头（条）、神经（根、条、束）、生活（段）、生命（条）、绳子（道、根、股、条、团）、石灰（块）、石头（块）、时间（段）、时装（件、身）、示意图（张）、

事迹（段）、势力（股）、视线（条）、试卷（张）、收音机（架）、手（只）、手表（只）、手巾（块、条）、手绢（块、条）、手榴弹（颗、枚）、手枪（把、支、枝）、手套（只）、手续（道）、手指（根）、梳子（把）、树干（根）、刷子（把）、水蒸气（团）、丝（根、团）、思潮（股）、塑料（块）、算盘（把）、隧道（条）、笋（根）、锁（把）、台风（股）、毯子（块、条）、炭（块）、糖（颗、块、粒）、糖果（颗、块、粒）、桃花（朵、枝）、藤（根）、提包（只）、题（道）、蹄（只）、天线（根）、田（块）、田地（块）、条子（张）、铁（块）、铁路（条）、艇（只）、通道（条）、通告（张）、通知（张）、桶（只）、头发（根）、图（幅、张）、图案（幅）、图表（张）、图画（幅、张）、图片（幅、张）、图像（张）、图纸（张）、途径（条）、土地（块）、腿（条、只）、瓦（块、片）、袜子（只）、外力（股）、豌豆（颗、粒）、晚报（张）、丸子（颗）、网（张）、网球（只）、往事（段）、望远镜（架）、围巾（条）、桅杆（根）、尾巴（根、条）、卫星（颗）、味（股）、味道（股）、文凭（张）、蚊帐（顶）、乌云（团）、雾（团）、溪（条）、习题（道）、喜讯（条）、峡谷（条）、鲜血（股）、弦（根）、显微镜（架）、线（根、股、条）、线（团）、线路（条）、线索（条）、相片（幅、张）、香蕉（根）、香味（股）、香烟（条、支、枝）、烟卷儿（条、支、枝）、香皂（块）、箱子（口、只）、项链（根、条）、象（头、只）、橡胶（块）、橡皮（块）、消息（条）、小麦（粒）、小米（粒）、肖像（张）、校徽（枚）、协定（条）、协议（条）、鞋（只）、心（颗）、心（条）、心灵（颗）、心脏（颗）、新闻（条）、信息（条）、星（颗）、刑法（条）、行程（段）、行星（颗）、杏（颗）、袖子（只）、靴子（只）、雪（片）、雪（团）、血管（根、条）、压力（股）、牙（颗）、牙齿（颗）、牙膏（支）、牙刷（把、支）、烟（股、团）、烟雾（团）、岩石（块）、盐（粒）、嘴（张）、嘴巴（张）、嘴唇（片）、罪状（条）、座右铭（条）

类似书或本子的（本）：戏、笔记、词典、传记、单词、地图、党章、工具书、护照、画报、记录、讲义、教材、剧本、刊物、课本、论文、全集、日记、散文、诗歌、书、提纲、文献、小说、笑话、选集、寓言、杂文、账、著作、资料、字典、作品、作业

上衣、内衣（件）：袄、背心、大衣、衬衫、衬衣、毛衣、棉衣、外衣、西服、衣服、衣裳、雨衣、制服

下装（条）：裤子、裙子、内裤

套装、外套（身、套）：浴衣、礼服、连衣裙、棉衣、西服、衣服、衣裳、制服

所有的液体（滴）；白酒、酒、眼药水、蜂蜜、醋、汗、口水、酱油、胶、水、硫酸、蜜、墨、墨水儿、奶、农药、汽水、汽油、血、药水儿、眼泪、油、雨、雨水、汁

动物（只）：蚕（条、只）、狗、昆虫、狼、犬、走狗；苍蝇、虫子、蝉、蜂、害虫、蛾子、蝴蝶、蝗虫、大雁、鹅、凤凰、鸽子、龟、猴子、狐狸、鸡、孔雀、老虎、老鼠、麻雀、蚂蚁、猫、蜜蜂、鸟、青蛙、蜻蜓、兔子、蚊子、乌鸦、喜鹊、虾、熊猫、鸭子、燕子、鹰、蝇子、蜘蛛、金鱼（条）、龙（条）、蛇（条）；鲸鱼（条、头）、牛；鹿（头）、熊、羊、野兽；驴（条、头）；骡子（匹、头）、骆驼（匹、头）、马（匹）、牲口（头）、牲畜（头）；狮子（头）

花（朵、枝）：菊花、葵花、兰花、玫瑰、梅花、蘑菇、鲜花

附录 2　汉语普通话及方言“给”和中国境内少数民族语言“GIVE”功能的考察表

系属	语言名称	“给”义语素	功能													
			给予	接受者	使役	受益者	受害者	关涉	被动	处置	加强语气	目的	伴随	并列	工具	方式
汉藏	汉语普通话	给	+	+	+	+	+	+	+	+	+	无	无	无	无	无
	北方方言（宿州话）	给	+	+	+	+	+	无	+	+	+	无	+	+	无	无
	吴方言（富阳话）	拨	+	+	+	+	+	无	+	+	无	无	+	+	无	无
	湘方言（昭阳话）	把	+	+	+	+	+	+	+	+	无	无	无	无	+	无
	闽方言（台湾）	與	+	+	+	+	+	无	+	无	无	+	无	无	无	无
	赣方言（宿松）	把	+	+	+	+		+								
	客家方言（潮州话）	畀	+	+	+	+						+				
	粤方言（广州）	畀	+	+	+	+			+						+	

续表

系属	语言名称	“给”义语素	功能													
			给予	接受者	使役	受益者	受害者	关涉	被动	处置	加强语气	目的	伴随	并列	工具	方式
侗台	布依语	ha^{42}	+	+	+	+										
	德宏傣语	haɯ^{31}	+	+	+	+										
	武鸣壮语	haɯ^{3}	+	+	+	+										
	泰雅语	haɯ^{11}	+	+	+	+		+	+	+						
	龙州土话	hɯ^{24}	+	+	+	+		+	+	+						
	钦州壮语	hai^{11}	+	+	+	+						+				
苗瑶	广东连南八排瑶语	ban^{44}	+	+	+	+			+	+					+	
藏缅	景颇语	ja^{33} (ya^{33})	+	+	+	+	+	+	+	无	无	无	无	无	无	无
	哈尼语	bi^{33}	+	+	+				+							
	毕苏语	pi^{31}	+	+	+											
	拉祜语	pî	+	+	+	+			+							

注：“+”表示具有此功能；“无”表示不具有此功能；空格表示无资料或资料不详。

附录 3　国外东南亚语言“GIVE”功能考察表

系属	语言名称	“给”义语素	功能													
			给予	接受者	使役	受益者	受害者	关涉	被动	处置	加强语气	目的	伴随	并列	工具	方式
台—卡岱	泰语	hai^{51}	+	+	+	+	+	无	无	无	无	+	无	无	无	+
	老挝语	hàj	+	+	+	+	无	无	无	无	无	+	无	无	无	无
苗瑶	瑶・桑索语	pun	+	+	+	+			无							无
	苗语	rau	+	+		+			无							无
藏缅	缅甸语	pè	+	+	+	+										无
	掸语	pĕn	+	+	+	+										无
南亚	孟语	kɒ	+	+	+	+										无
	柬埔寨语（高棉语）	ʔaoy	+	+	+	+	无	无	无	无	无	+	无	无	无	+
	越南语	cho	+	+	+	+	+	+	无	无	无	+	无	无	无	+
南岛	马来语	bagi	+	+	+	+	无	无	+	无	无	+	无	无	无	无
	印尼语	beri untuk	+	+	+	+	无	+	无	无	无	+	无	无	无	无

注：“+”表示具有此功能；“无”表示不具有此功能；“空格”表示无资料或资料不详。

附录 4　外国学生汉语“V 到”使用情况调查例句

说明：本附录只列出了问卷的例句部分，包括所要调查的句子及干扰句，问卷其他内容未列出。

1. 在不想学习的时候，我常常想到：父母在这样的情况下会怎么做？
2. 每个人的一生都会遇很多困难。
3. 我一想起父亲心里就温暖。
4. 春天到了，到处都开满了各种各样的花，非常漂亮。
5. 来中国以前，我一直在我的国家受到教育。
6. 现在回想起来，才知道其实老师对我很好。
7. 孩子会一直看着父母，学到他们的行为。
8. 在超市，我们很难找真正的绿色食品。
9. 如果我的妹妹也能学会做饭，那就太好了。
10. 这个人是我在回家的路上看的。
11. 我离开中国之前，想多多体会到真正的中国文化。
12. 爷爷帮我扫去了身上的雪。
13. 我认识该好好读书了。
14. 做作业之前，应该先把今天学的课文复习一下。
15. 在一些公共场所，不喜欢吸烟的人也得闻到烟味儿。
16. 这里的东西这么贵，我买不起。
17. 这个周末，我把房间打扫干净了。
18. 作为父母，一定要好好注意到自己的行为，因为孩子会跟着你学。
19. 今天出去玩儿了一整天，我累坏了。
20. 放三个月暑假，我们可以做到什么事呢？
21. 教室的门怎么打不开了？

22. 考虑这个原因，我没有把我的成绩告诉爸爸。
23. 玛丽说汉语说得很好。
24. 我去过三次上海。
25. 一说起这件事，他就笑个不停。
26. 如果放太多的糖，原来好吃的菜，也会变成到不好吃的菜。
27. 大家都准备好了吗？
28. 他在工作中一定有不开心的事情，但他从不表现出来。
29. 今天学的生词，你都记住了吗？
30. 他在路上碰一个和尚，和尚告诉了他这里没有水的原因。
31. 如果让学生到中国来学习，不但能得语文知识而且能了解中国的文化。
32. 不知道从什么时候开始，我不知不觉地喜欢上了汉语和中国。
33. 我现在认识到这个汉字了。
34. 那天我真的非常累，不知不觉就睡着了。
35. 我刚来北京的时候，感一切都很陌生。
36. 在我的国家，小孩子很难买酒。
37. 他的汉语进步得很快。
38. 我从妈妈那儿听这件事就很高兴。
39. 以前，大多数父母只要考虑到饮食问题就行了。
40. 谢谢，我不要了，我已经吃饱了。
41. 为了全世界的人都能吃绿色食品，科学家一直在努力。
42. 我喜欢流行音乐，因为流行音乐常常表达到年轻人的感受。
43. 他切下一小块西瓜，让我先尝一尝。
44. 他跑进来高兴地对我说：“下个星期，我要回国了！”
45. 去旅游就能见很多东西，认识很多人。
46. 快让我喝水，我快渴死了。
47. 我们应该早点儿明白到什么是爱情。
48. 不高兴的时候最容易感觉朋友是多么重要。
49. 我来北京三年了。
50. 在我自己是小孩子的时候，没有意识“父母是孩子的第一任老师”。
51. 现在，世界上还有很多人没东西吃，他们会饿死到的。

52. 我看出来了，照片上的小孩就是你。
53. 下次请你来早一点儿。
54. 我每天上完课以后就马上去工作。
55. 很多学生受考大学的压力。
56. 刚开始学汉语那几天他高兴极了。
57. 小孩子很容易得到这种病。
58. 秋天到了，树上的叶子都变黄了。
59. 我从这篇文章中学很多东西。
60. 我介绍一下自己：我不仅会说中文，而且了解到中国文化。
61. 学校和我的宿舍离得不远。
62. 我在生活中常常体会这一点。
63. 不管有没有听懂老师的话，也应该认真地听到。
64. 如果不吃东西，我们就不能活下去了。
65. 请你再说一遍吧，我没有听清楚。
66. 我不吸烟，有时候在公共场所闻烟味儿，就很不舒服。
67. 杯子不是我打破的。
68. 当我醒来，我发现自己坐在教室里。
69. 妈妈发现到我做错了一件事。
70. 我上中学的时候认识了一些不好的朋友，这件事被母亲注意了。
71. 老师讲的话我都记下来了。
72. 哥哥从中国带给我的礼物引起到我对汉语的兴趣。
73. 我今天吃得不太多。
74. 谈“怎样学汉语”这个问题，我又想起刚来中国时的事情。
75. 一年不见，你变得更漂亮了。
76. 即使你说错了，那也没关系。
77. 如果学校里只有女同学，这将使到大家不知道怎么和男同学交朋友。
78. 由“三个和尚没水喝”的故事，我想了我上中学时的一件事。
79. 他的汉语比我好多了。
80. 不怕困难，要是能做这一点，就能学好汉语。
81. 我一定会照顾好自己，请你们不要担心。
82. 姐姐的孩子长高了。

后　　记

感谢北京语言大学对外汉语研究中心领导与同事的鼓励与支持！

感谢清华大学文科出版基金的资助！

感谢研究过程中合作过的江新教授、郝美玲教授、郭姝慧博士！

感谢参与该项研究的学生们，他们是：李文洁、江永凤、陈淑仪、王晓哲、马丹、孙品健。共度的时光已化成我们共有的美好回忆和宝贵财富！

感谢张博教授、陈忠教授欣然应允作序，两位在审读中也为本书提出了宝贵意见，陈忠教授为本书的书名给了很好的建议！

感谢编辑骆骁的辛勤付出，这样一本书从加工到出版，要付出许多，谢谢你选择了此书！

以这样一本书告别一段过往岁月，开启一段新的旅程，于我是最合适的方式了。感谢生命！

2019 年秋于京城人境庐

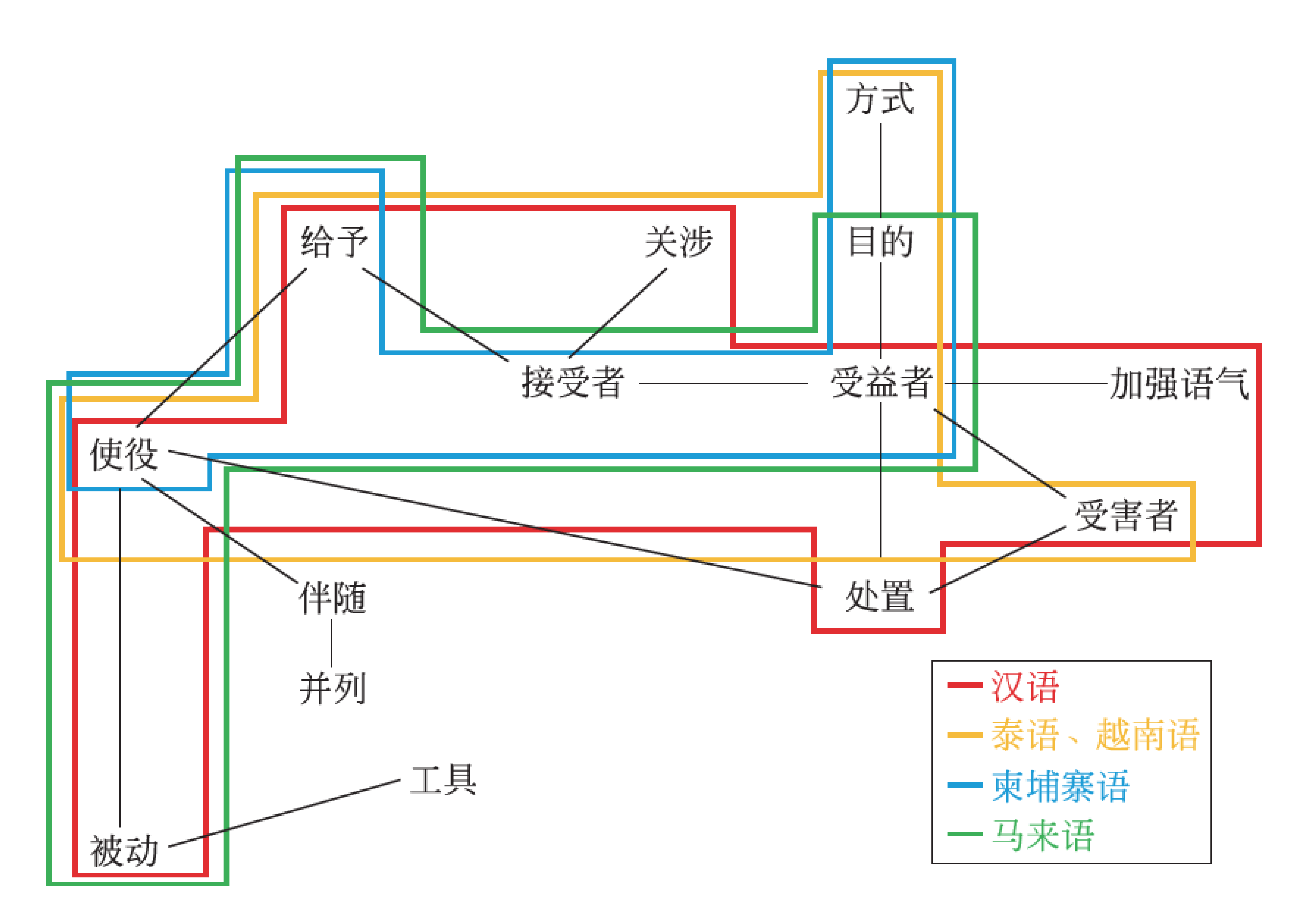


图 2-4　汉语和四种东南亚语言中“GIVE”所具有的功能的分布情况